Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro ERIC : 6470137
Centre d'intérêt: 912

Le Perfectionnement pédagogique des intervenants en alphabétisation : compte-rendu de rencontres provinciales / préparé par Nicole Pothier -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1982.
vi, 79 p. : ill. ; 26 cm.

En tête du titre: Tome IV. Code: 38-1240. Dépouillement: approche globale/dynamique et alphabétisation décentralisée / par Yvon Rodrigue -- Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants / par Aloyse Freitag -- Le développement de la pensée critique / par Micheline Laperrière -- Le travail sur un thème dans des groupes d'analphabètes complets, semi-fonctionnels et fonctionnels / par Cécile Vanasse et Odette Paradis -- Alphabétisation-conscientisation: une entrée dans un réseau de solidarités / par Yvan Comeau.

Descripteur(s): •Alphabétisation •Méthode d apprentissage •Méthode d'enseignement •Pratique pédagogique •Perfectionnement •Education des adultes

Les cinq textes présentés dans ce document sont des comptes rendus fidèles d'allocutions présentées lors de rencontres provinciales de perfectionnement pédagogique portant sur les méthodes et les approches pédagogiques en alphabétisation. Ces rencontres étaient offertes aux commissions scolaires et aux groupes populaires travaillant en alphabétisation. Leur objectif premier était de présenter aux participants une variété d'approches et une diversité de pratiques, d'enrichir leur connaissance des méthodes et, indirectement, de leur procurer l'occasion de confronter leur propre méthode à d'autres. Environ 120 participants étaient présents à l'une ou l'autre de ces rencontres dont deux se sont déroulées en février et avril 1981, la troisième en avril 1982.

Type de document: r

Direction générale
de l'éducation des adultes

Le perfectionnement des intervenants en alphabétisation

Compte-rendu de rencontres provinciales

préparé par: Nicole Pothier

EDUQ 8470137

TOME IV

LE PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE DES INTERVENANTS EN ALPHABÉTISATION; COMPTE-RENDU DE RENCONTRES PROVINCIALES

Préparé par

Nicole Pothier

Photo de la page couverture : Michel Beaudry

No doc. : 38-1240

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982
Tous droits réservés

Dépôt légal
Quatrième trimestre - 1982

PRÉSENTATION

Les cinq (5) textes présentés dans ce document sont des comptes-rendus fidèles d'allocutions présentées lors de rencontres provinciales de perfectionnement pédagogique portant sur les méthodes et les approches pédagogiques en alphabétisation. Ces rencontres étaient offertes aux Commissions scolaires et aux groupes populaires travaillant en alphabétisation.

L'objectif premier de ces rencontres était de présenter aux participants une variété d'approches pédagogiques et une diversité de pratiques d'alphabétisation. Enrichir sa connaissance des méthodes et indirectement confronter sa propre méthode en regard des autres, voilà deux autres facettes du même objectif.

Environ cent vingt (120) participants étaient présents à l'une ou l'autre de ces rencontres dont deux se sont déroulées en février et avril 1981, et la troisième en avril 1982.

Voici une brève présentation des personnes-ressources qui ont participé à ces ateliers et dont nous reproduisons plus loin l'exposé.

Le premier exposé présente une approche pédagogique globale/dynamique/systémique dans une structure décentralisée, par Yvon Rodrigue, conseiller pédagogique à la Commission scolaire Lac Témiscamingue. Dans cette région en effet, un mouvement continu et concerté de prise en charge par les gens du milieu s'est développé depuis 1977 surtout. En 1980, les activités d'alphabétisation sont venues s'intégrer dans cette structure.

L'esprit qui anime ce projet est conforme au réseau dans lequel il prend place... et cette conjugaison colore toute l'intervention pédagogique. À commencer par le choix et l'engagement des monitrices d'alpha faits par les comités locaux et les analphabètes parfois. Pour finir au Service d'éducation des adultes dont le rôle se définit comme support, soutien aux groupes locaux et régionaux. C'est toute une conception du pouvoir et de la responsabilité éducative des commissions scolaires qui est ici modifiée, remise en question.

Le deuxième exposé est celui d'Aloyse Freitag, alors professeur détachée au Bureau de recherche en pédagogie du ministère de l'immigration.

Cette dernière, en collaboration avec Doris Weber, a développé une approche pour l'alphabétisation des immigrants qui arrivent au pays, parfois analphabètes dans leur langue d'origine souvent ne parlant pas et ne comprenant pas la langue française.

En majorité, ce sont les réfugiés du Sud-Est asiatique ("les Boat People") qui ont bénéficié de cette formation.

L'approche mise au point par Aloyse Freitag et Doris Weber vise donc, à l'intérieur d'une période de sept (7) mois, à donner à ces immigrants les bases suffisantes en lecture et écriture pour se débrouiller dans leur nouvelle culture.

C'est une alphabétisation dite "de survie" qui utilise largement les situations et le matériel présents dans les situations quotidiennes auxquelles sont confrontés les réfugiés. Elles débutent par une phase de lecture globale en utilisant du matériel "de la rue",

projeté sur des diapositives. Ce matériel est d'abord reconnu globalement, ensuite découpé et analysé. Quant à l'écriture, elle occupe une place relativement peu importante : l'objectif visé étant d'arriver à écrire son nom et à compléter une fiche d'identité simple. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas traité simultanément. Toute leur démarche s'appuie sur une réflexion et une compréhension aigüe au plan linguistique et pédagogique des apprentissages en lecture et écriture.

Les deux comptes-rendus suivants retracent sous des facettes différentes, mais complémentaires, l'expérience d'alphabétisation au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles. Le premier texte de Micheline Laperrière situe l'intervention dans le cadre du Carrefour et des objectifs poursuivis. Sa pratique d'alphabétisation s'inscrit dans une intervention collective, avec un encadrement et un contexte différents de l'alphabétisation en milieu scolaire.

Cette situation n'est pas anodine puisque l'analyse que Micheline Laperrière fait de son milieu l'amène à définir clairement l'alphabétisation comme le développement de la pensée critique. Le "tour de force" précieux que l'équipe du Carrefour a réussi (et réussit encore...) c'est de définir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme indissociable de l'articulation de la pensée exprimée dans la parole et l'écrit.

La dichotomie trop classique "alphabétiser ou conscientiser" est ici dépassée puisque la maîtrise du code ne peut se faire sans le développement de la pensée qui -à son tour- doit apprendre à voir et à nommer la réalité environnante.

"Avant je jonglais, maintenant je réfléchis", a dit une participante à l'atelier d'alphabétisation. Elle n'est pas forcément devenue militante, ni politiquement très engagée, mais elle a pris un peu plus de pouvoir sur sa vie : elle est devenue un peu moins aliénée. Quelque chose s'est enclenché!

Le deuxième texte présenté conjointement par Cécile Vanasse et Odette Paradis, les deux autres membres de l'équipe de concertation du Carrefour, illustre par des exemples comment se développe cette réflexion. L'utilisation du thème comme pivot de l'approche pédagogique est concrétisée et le travail avec trois groupes différents d'analphabètes complets, semi-fonctionnels, fonctionnels, est décrit.

C'est un complément indispensable pour comprendre cette approche pédagogique parmi les plus "anciennes" et les meilleures sûrement.

Enfin, le dernier texte, mais non le moindre, présente une pratique d'alphabétisation à l'intérieur d'une Coopérative regroupant surtout des assistés sociaux. Cette coopérative est située à Sainte-Julienne, près de Joliette. C'est la coopérative des services multiples de Lanaudière (CSML).

Yvan Comeau, formateur et animateur auprès de groupes d'analphabètes nous expose les choix politiques et idéologiques de défense des droits des assistés sociaux et de leur promotion. Leur approche pédagogique promeut donc le développement d'une conscience critique face aux situations d'oppression vécues et le regroupement à l'intérieur d'associations pour "transformer leur position actuelle de faiblesse en position de force". Différentes mises en situation sont proposées aux participants pour graduellement modifier leur perception des rapports sociaux.

Ces différents textes ont en commun la qualité de leur approche... et le tableau qui se dégage de l'ensemble est riche de couleurs et de contrastes.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

APPROCHE GLOBALE/DYNAMIQUE ET ALPHABÉTISATION DÉCENTRALISÉE,
par Yvon Rodrigue, conseiller pédagogique à la C.S. Lac Témiscamingue 1

1) L'aspect global de l'éducation populaire 2

2) Intégration de l'alphabétisation dans la structure d'éducation populaire ... 5

3) Approche pédagogique dans l'alphabétisation décentralisée : une approche globale/dynamique/systémique 6

4) Le recueil de scénarios : la démarche et les thèmes 8

5) La formation des alphabétiseurs 9

6) Les moyens de support éducatif du SEA 14

Fig. 1- Les trois pôles du réseau d'interactions mis en place 2
Fig. 2- Fonctionnement en éducation populaire 3
Fig. 3- Intégration des activités d'alphabétisation dans la structure décentralisée 4
Fig. 4- Interactions entre les intervenants en alphabétisation 12

APPENDICE A : Entente entre la C.S. Lac Témiscamingue et l'Organisme régional de développement éduco-témis (ORDET) 17

APPENDICE B : Contrat pour la formation de base entre ORDET et la C.S. Lac Témiscamingue 21

APPENDICE C : Approche collective : l'alphabétisation et le développement communautaire 23

UNE APPROCHE FONCTIONNELLE POUR L'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS,
par Aloyse Freitag, ministère de l'immigration 31

1) D'où faut-il partir? 31

2) Les dossiers 32

Dossier 1 : Lecture globale 32

Dossier 2 : Les textes collectifs 32

Dossier 3 : Du global au syllabique 33

Dossier 4 : Les préambules à l'écriture 33

Dossier 5 : Les sons-clés 34

TABLE DES MATIÈRES (suite)

PAGE

Dossier 6 : Les consonnes et groupes complexes 34

Dossier 7 : Les documents authentiques 34

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE,
par Michaline Laperrière, formatrice au Carrefour
d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles 35

1) L'expérience du Carrefour 35

2) Le milieu de Pointe Saint-Charles 35

3) Les objectifs du Carrefour 36

4) Les fondements du projet d'alphabétisation 36

5) Notre expérience 37

6) La proposition de travail 38

7) Le choix du thème de travail 40

8) Les questions 42

LE TRAVAIL SUR UN THÈME dans des groupes d'analphabètes complets,
semi-fonctionnels et fonctionnels, par Cécile Vanasse et Odette Paradis,
formatrices au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles 45

1) Les objectifs du projet d'alphabétisation 45

2) Le choix des thèmes 46

3) Le travail dans les ateliers, des exemples : 47

3,1 Les analphabètes complets 47

3,2 Les analphabètes semi-fonctionnels et fonctionnels 52

APPENDICE A : Un texte composé pour le groupe d'analphabètes
semi-fonctionnels 55

APPENDICE B : Extraits du livre "Les meilleurs d'entre nous" et
exercices complémentaires 59

TABLE DES MATIÈRES (suite)

PAGE

ALPHABÉTISATION-CONSCIENTISATION, UNE ENTRÉE DANS UN RÉSEAU DE SOLIDARITÉS, par Yvan Comeau, formateur à la Coopérative des services multiples de Lanaudière 65

1) Présentation de la Coopérative 65

2) Les distances en milieu rural 65

3) L'alphabétiseur dans une perspective de conscientisation 65

4) Lire, écrire, compter, s'exprimer 67

5) Un atelier-type : l'ordre du jour 71

6) Les impacts : l'expression à l'intérieur des ateliers 72

7) Les actions entreprises 73

8) Les perspectives 76

9) Les questions en vrac 76

APPROCHE GLOBALE/DYNAMIQUE
ET
ALPHABÉTISATION DÉCENTRALISÉE

par

Yvon Rodrigue,
conseiller pédagogique à la
C.S. Lac Témiscamingue

Il me fait plaisir aujourd'hui d'accepter l'invitation de l'Équipe d'aide au développement (EAD) pour vous présenter l'approche que nous utilisons chez nous.

Je suis ici aujourd'hui tout seul pour vous présenter ce modèle décentralisé; et pourtant ce modèle c'est d'abord les cent douze (112) membres de comités locaux d'éducation populaire (CLEP). C'est aussi un réseau complexe d'interactions, d'ententes, de contrats entre la C.S. Lac Témiscamingue (CSLT) et l'Organisme régional de développement éduco-Témis (ORDET), qui regroupe les CLEP. Un réseau d'ententes aussi entre le

SEA[1] -- ORDET
ORDET -- CLEP
SEA -- CLEP
CLEP -- CLEP
CLEP -- formateurs
SEA -- CSLT
SEA -- DGEA[1]
ORDET -- DGEA
REPAT[1] -- ORDET
MEPAC[1] -- ORDET

et aussi, la place de l'EAD là-dedans.

C'est un réseau complexe d'interactions que l'on qualifie de dynamique, pas nécessairement à cause de son enthousiasme, mais parce que les interactions produisent des changements. Notre rôle consiste à mettre en place les interactions entre les gens.

Depuis 1977 se développe ce réseau graduellement, en respectant les gens et sans bousculade. Le projet alphabétisation a fait son "nid" à l'intérieur de ce réseau en 1980.

Ce réseau s'organise autour de trois pôles illustrés à la figure 1 : l'analphabétisme, les ressources locales et les ressources institutionnelles. Le changement souhaité concerne tous les intervenants : tous se font interroger, s'interrogent et échangent.

Voilà la grande mise en situation instaurée au Lac Témiscamingue. Une situation globale, collective, sociale.

---

1. SEA : Service d'éducation des adultes
   DGEA : Direction générale de l'éducation des adultes
   MEPAC : Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire (provincial)
   REPAT : Regroupement de l'éducation populaire de l'Abitibi-Témiscamingue.

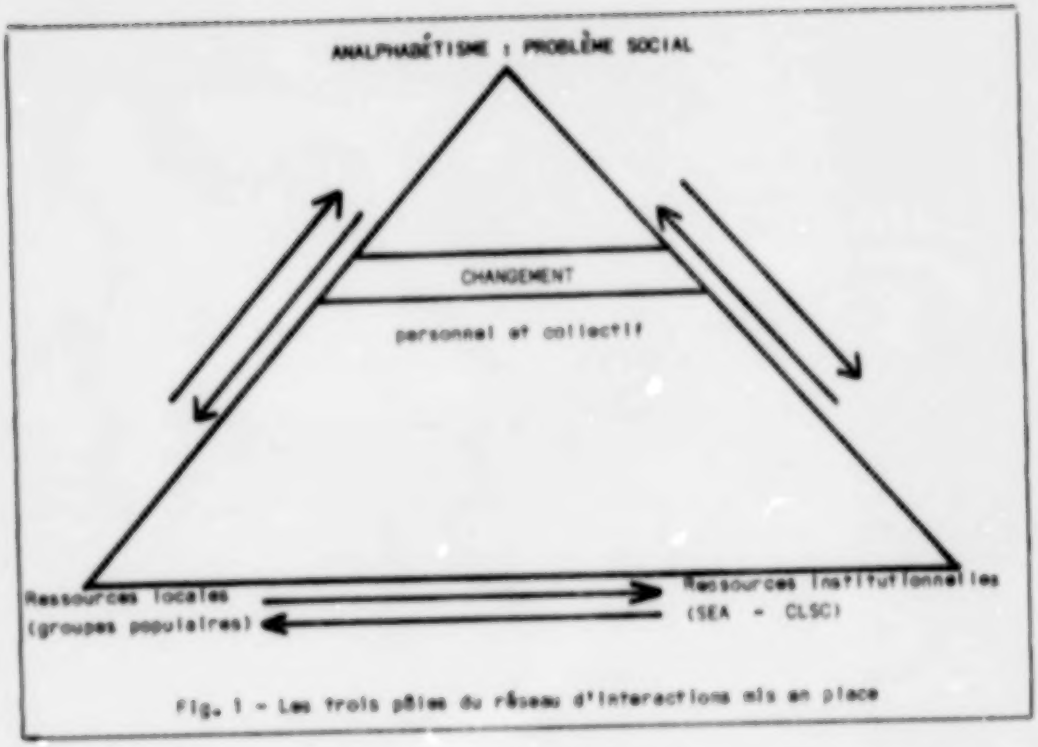


Fig. 1 - Les trois pôles du réseau d'interactions mis en place

A l'intérieur d'une classe d'alphabétisation, cette mise en situation se reproduit à un micro-niveau : la monitrice, le local, le milieu social. Les trois éléments de changement sont présents.

1. L'ASPECT GLOBAL DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Le territoire concerné regroupe 25 localités dont la population varie entre 60 et 3 000 personnes. Au total, 17 000 habitants répartis sur un immense territoire, à la frontière de l'Ontario. C'est un milieu relativement homogène, très marginalisé au plan socio-culturel. C'est l'arrière-pays.

La fonctionnement en éducation populaire repose sur la décentralisation. La figure 2 présente cette structure. Au premier plan, les comités locaux (CL), regroupés dans 4 secteurs différents : nord, est, centre, sud. Les CL sont implantés dans 22 localités; les cercles de la figure 2 les énumèrent.

Le CL offre deux sortes d'activités : la formation de base (représentée par le losange sur la figure 2) et l'atelier ouvert (représenté par le triangle sur la figure 2). C'est à l'intérieur des activités de formation de base que prend place l'alphabétisation. Trois animateurs-terrain sont ressources aux différents CL. La figure 3 montre l'intégration de l'alphabétisation dans la structure.

Un organisme régional regroupe les CL. C'est l'ORDET. Ce regroupement est récent : un colloque tenu l'an dernier a légalisé ce regroupement.

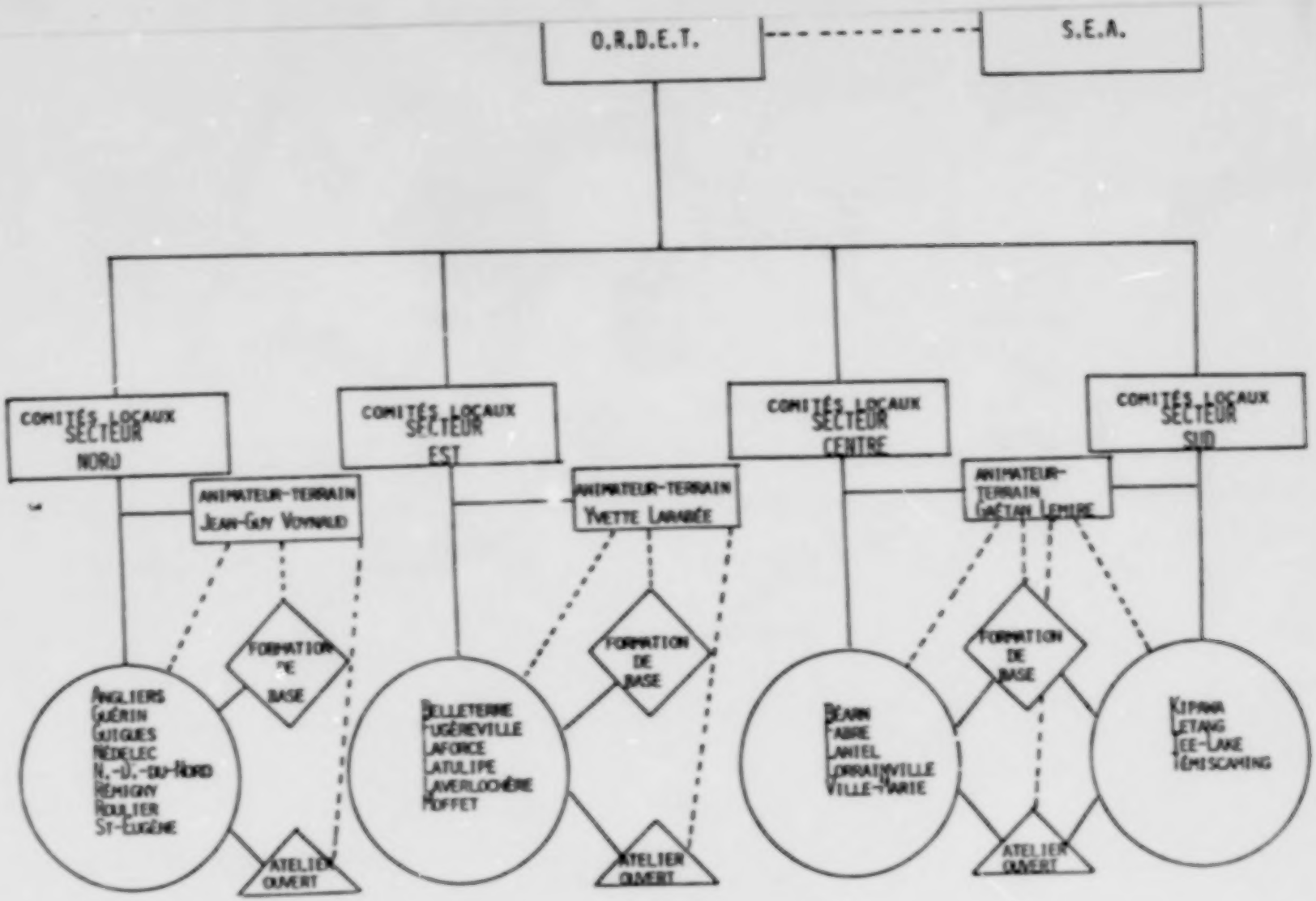


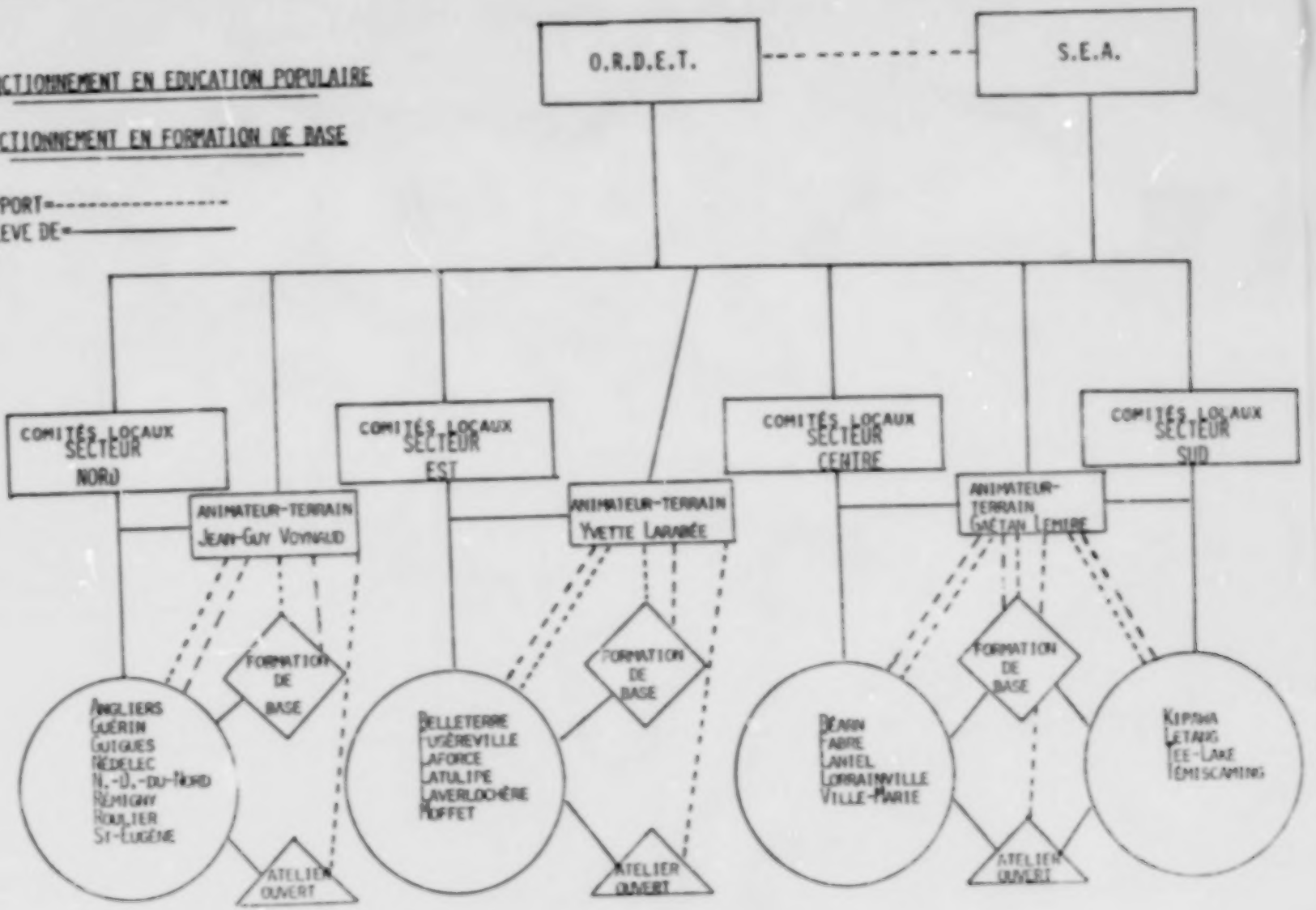
Fig. 2 - Fonctionnement en éducation populaire

FONCTIONNEMENT EN EDUCATION POPULAIRE

FONCTIONNEMENT EN FORMATION DE BASE

SUPPORT=----------

RELEVE DE=———————



[illegible] insertion des agents d'animation dans la structure d'animation

L'ORDET dégage des orientations générales, mais ce sont les CL qui influencent réellement et ces derniers demeurent très soucieux de leur autonomie.

Le Service d'éducation des adultes (SEA) est placé en pointillé (toujours sur la figure 2) à côté de ORDET : son rôle en est un de support autant à ORDET qu'aux CL.

Une entente entre la CSLT et ORDET existe; c'est un document continuel de référence. Cette entente repose sur la mise en commun des ressources humaines autant que techniques. Cette collaboration nous permet de rentabiliser au maximum chaque dollar investi. Le texte de cette entente se trouve à l'APPENDICE A du présent texte.

2. INTÉGRATION DE L'ALPHABÉTISATION DANS LA STRUCTURE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

En 1979, le SEA a été sensibilisé à l'analphabétisme. Nous avons alors formulé un projet à la DGEA, qui a été accepté. Nous ne savions pas très bien alors comment intervenir en alphabétisation. L'idée nous est venue d'utiliser la structure déjà en place en éducation populaire.

Nous avons d'abord fait le dépistage des analphabètes en demandant au CLEP de le faire dans leur localité. Nous avons conclu des contrats avec les CLEP intéressés : douze (12) au total.

Les premières activités des CLEP étaient des activités manuelles; l'introduction de l'alphabétisation marque une amorce vers des problèmes plus sociaux.

Le dépistage nous a permis d'identifier environ 500 analphabètes, dont 155 prêts à participer à des activités d'alphabétisation.

Cette recherche terminée, le SEA initie une activité d'alphabétisation : il supporte financièrement, techniquement, "éducativement" la prise en charge par les CL qui ont le projet en main. Le CL engage des monitrices (parfois sur les suggestions des analphabètes eux-mêmes) et le SEA travaille avec le monde en place. C'est tout un changement pour le SEA : il doit être intégré et rallier tout le service. L'APPENDICE B donne le contrat passé entre l'ORDET et la CSLT sur le projet d'alphabétisation.

Cette intégration de l'alphabétisation dans les activités des CLEP demeure marginale. Environ 60% des activités proposées sont manuelles et traditionnelles.

La mise sur pied du CLEP est donc initiée par le SEA; réalisée par les gens eux-mêmes. Mais nous demeurons toujours dans le décor, un peu comme l'EAD avec les commissions scolaires. Un document présenté à l'APPENDICE C décrit et illustre la démarche du service. Ce texte récent s'intitule Approche collective : l'alphabétisation et le développement communautaire. La dernière page du document notamment illustre en neuf (9) étapes, la démarche du service appliquée à l'alphabétisation :

1- émergence d'un besoin commun : SEA initie une recherche sur les besoins alpha au Témiscamingue (1979-1980);

2- un projet commun : formulation d'un projet régional alpha à partir des besoins de localités;

3- leadership local : les CL sont invités à prendre le leadership du projet;

4- identification des ressources humaines : le CL choisit la personne-ressource (monitrice alpha);

5- développement des ressources : SEA organise et donne des séances de formation aux monitrices;

6- mobilisation de la communauté : le CL organise son projet;

7- réalisation : les activités de formation de base se déroulent;

8- célébration : les monitrices et les CL fêtent leur projet;

9- évaluation : les monitrices et les CL évaluent leur projet.

3. APPROCHE PÉDAGOGIQUE DANS L'ALPHABÉTISATION DÉCENTRALISÉE : UNE APPROCHE GLOBALE/DYNAMIQUE/SYSTÉMIQUE

Vision de l'analphabète[1] :

- un être aliéné, car privé des éléments essentiels de son identité;
- un être limité dans sa capacité de s'approprier les outils culturels;
- un être limité dans sa capacité d'aménager son existence de façon autonome;
- un être limité dans sa capacité d'intégration créatrice à la collectivité.

NOTE : On peut d'autant plus prendre conscience du réel qu'on peut le saisir à l'aide des mots et de la structure du langage. Rét. : code - langue - pensée. Être analphabète, c'est donc être limité, aliéné dans sa capacité de réfléchir la réalité, dans sa faculté de choisir "les mots pour le dire" ou l'écrire.

Définition de l'alphabétisation

L'analphabétisme étant un phénomène individuel et collectif, un problème spécifique et un symptôme, le processus d'alphabétisation doit intégrer les trois (3) objectifs suivants :

- acquisition : l'acquisition, l'appropriation des outils culturels de la langue;
- autonomisation : la réception, la perception, la symbolisation et l'expression de l'expérience subjective (le réel);
- socialisation : l'adaptation et l'insertion créatrice à la vie collective.

---

1. Référence : Jean Patry, Alpha-Liaison, no 2.

Intervention pédagogique

Elle met l'accent sur les relations et les interactions entre les participants eux-mêmes, entre les participants et leur communauté locale. Elle cherche à favoriser chez les analphabètes la prise de pouvoir sur leur situation d'apprentissage et leur participation au développement de la communauté.

- L'objectif d'acquisition se fait par l'utilisation privilégiée des ressources internes à la communauté; ce n'est pas seulement la connaissance du code qui est transmise, c'est la connaissance du milieu, c'est le langage culturel de la communauté (conscientisation).

- L'objectif d'autonomie se réalise en rendant l'analphabète capable de faire des choix en fonction de ses besoins (besoin fonctionnel) et capable de réaliser ses choix. L'approche consiste à remettre constamment aux individus et au groupe le choix des objectifs poursuivis. L'analphabète s'insère alors dans un réseau d'interactions (son groupe et son milieu) qui le rend moins dépendant de ses proches (réseau familial).

- L'approche dynamique privilégie le groupe restreint comme lieu de socialisation; les interactions qui y sont vécues et les échanges sur ces interactions (prise de conscience) favorisent une amorce à la socialisation. L'objectif de socialisation s'atteint graduellement au rythme de chaque analphabète par une stimulation constante à participer aux différentes formes de vie collective : groupe alpha, atelier ouvert, comité local, colloque... Les étapes d'intégration sociale peuvent être les suivantes :

. de la maison privée au petit groupe;
. interactions dans le petit groupe : favoriser les échanges;
. interactions du groupe avec la communauté locale; connaître son milieu;
. participation aux activités du comité local, de la communauté locale ou régionale.

Cette démarche se déroule progressivement, au rythme des gens : petit à petit, ils vont apprendre notre code à nous et vont utiliser un "langage culturel" qui leur permettra de mieux communiquer ce dont ils ont besoin.

Mais cette évolution peut prendre un an : nous respectons ce que les gens disent avoir besoin. Par exemple, si une personne veut commencer par des exercices de grammaire, des dictées, elle le peut. L'important c'est que la monitrice ait le souci -au moment où il y a un déclic- de l'amener à s'ouvrir à autre chose. C'est à ce moment que nous devons être prêts avec d'autre matériel. Nous avons produit un recueil de scénarios, valables pour les participants capables d'identifier des problèmes concrets. Nous reparlerons des scénarios bientôt.

Notre approche pédagogique est globale, parce qu'elle concerne la personne "totale", au plan affectif, intellectuel, social.

Notre approche pédagogique est dynamique, parce que ce sont les interactions provoquées par les mises en situation qui provoquent le changement.

Enfin, notre approche est systémique parce que l'alphabétisation se réalise avec des unités autonomes (ex. : l'individu, la monitrice, le CL, la communauté, le SEAI, mais en interaction. Toutes les parties s'imbriquent, bien que chacune d'elles puissent être un système complet et ouvert.

Cette approche est appliquée par des groupes.

4. LE RECUEIL DE SCÉNARIO : LA DÉMARCHE ET LES THÈMES

Chaque scénario comporte une démarche. Cette démarche est empruntée au "Processus de solution de problème". Le problème est ici le besoin fonctionnel retenu (thème) par le groupe alpha.

Voici le schéma du processus de solution de problème.

- étape 1 : identification du problème
- étape 2 : énumération des solutions
- étape 3 : évaluation des solutions
- étape 4 : choix de la solution
- étape 5 : mise à exécution de la solution choisie
- étape 6 : évaluation de la démarche

Chaque scénario du recueil est bâti selon ce schéma que nous avons simplifié en 4 étapes.

Voici le schéma général de chaque scénario :

Pour réaliser un scénario en 4 étapes, le groupe alpha peut prendre une (1) semaine, un (1) mois ou l'année entière. Tout dépend des objectifs que le groupe se donne et de l'intérêt du groupe.

L'objectif que nous avions en bâtissant les scénarios était que le groupe se "donne" autour d'un thème commun. Ça n'a pas marché comme ça. Les besoins identifiés étaient trop particuliers, ce qui rendait très difficile l'intérêt collectif. Maintenant, nous sommes rendus à des thèmes plus sociaux, plus collectifs précisément. Encore ici, il se produit une évolution : on ne peut pas commencer d'emblée avec des thèmes collectifs, à moins de travailler avec un groupe qui a déjà cheminé.

5. LA FORMATION DES ALPHABÉTISEURS

Un document synthèse décrit la démarche d'équipe que nous souhaitons voir instaurer. L'objectif est d'amener le groupe à mieux contrôler sa situation d'apprentissage, à la prendre en main. Quelques mois s'écoulent parfois avant que ne s'amorce le changement.

Le support pédagogique aux monitrices alpha est un mandat qui revient au SEA dans le cadre de l'entente de la Commission scolaire Lac Témiscamingue et l'Organisme régional de développement Éduco-Témis (ORDET).

Qui sont les alphabétiseurs que nous appelons, chez nous, moniteurs ou monitrices alpha? Ce sont des "adultes ordinaires" qui ont le goût de transmettre leurs connaissances aux autres, et spécialement des connaissances essentielles dans le quotidien.

Ils proviennent de tous les milieux : mères de famille, anciens professeurs, personnes en quête d'implication dans leur milieu, personnes désireuses de travailler...; ce sont des femmes à l'exception d'un moniteur. Ces personnes n'ont pas, en général, une formation spéciale; elles ont pour la plupart un niveau d'étude équivalent au secondaire ou davantage. Cependant, elles sont capables de se mettre au niveau d'un adulte analphabète, d'établir un bon contact humain avec lui.

La monitrice alpha est choisie et engagée par le comité local d'éducation populaire; c'est ce dernier qui est et demeure responsable du projet alpha dans sa localité. Quelques comités locaux ont un projet alpha qui requiert la contribution de deux ou trois monitrices, surtout à cause des différences de besoins entre les participants alpha.

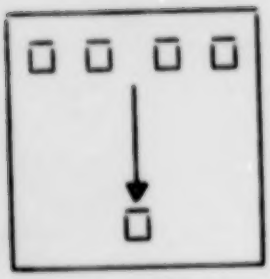
La monitrice se situe donc en relation avec ses participants (groupe), le comité local d'éducation populaire (qui est son "boss") et les formateurs du S.E.A. (support pédagogique).

Nous avons noté que nos participants alpha avaient certaines attentes en eux, même s'ils avaient de la difficulté à les exprimer ou même à en prendre conscience.

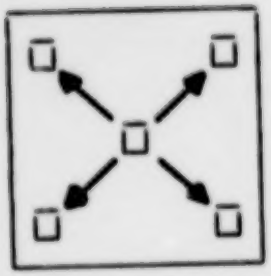
Ils s'attendent d'abord à une relation professeur-élève comme à l'école; ils exercent au début des pressions sur la monitrice pour qu'elle tienne ce rôle. Les monitrices qui ont de l'expérience dans l'enseignement adoptent facilement une réponse qui colle à ce modèle de l'école traditionnelle. Les monitrices qui n'ont pas l'expérience de l'enseignement peuvent tenter de "jouer au professeur" si les pressions sont très fortes.

L'attente des analphabètes peut évoluer rapidement vers la relation privilégiée avec la monitrice. Pour peu que la monitrice ne "joue pas au professeur d'école", le participant alpha exprime des besoins d'attention particulière. La relation qui s'établit est plutôt chaleureuse, personnelle, adaptée aux besoins particuliers de chaque participant alpha. Le problème pour la monitrice est de composer avec les exigences de chaque participant. Son besoin de donner et de prendre soin trouve satisfaction. L'excès de cette attitude est le "paternage" ou "maternage".

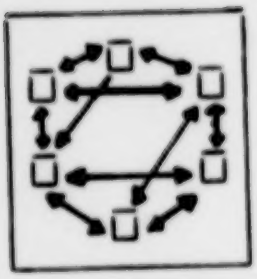
Une troisième étape peut apparaître quand la monitrice réussit à amener des interactions entre les participants alpha. Le groupe alpha comme groupe prend de l'importance comme moyen pour atteindre les objectifs alpha. La relation avec la monitrice est "plus adulte"(1); elle se situe dans le contexte des autres relations de groupe. Les attentes visées par les participants alpha sont alors l'autonomie, la prise en charge personnelle et collective, l'intégration sociale...



a) interactions de type professoral



b) interactions en relation privilégiée



c) interactions dans un modèle dynamique (groupe)

Que fait le SEA pour remplir son mandat de support pédagogique auprès des alphabétiseurs (moniteurs et monitrices)? Lors de la première année d'alphabétisation, les interventions du SEA pour la formation des monitrices ont eu comme objectif premier de développer chez les monitrices l'esprit et l'approche typique d'éducation populaire auprès de leurs participants alpha. L'idée était d'insérer dans les activités alpha le même esprit qui guide les formateurs en éducation populaire: esprit d'ouverture, d'adaptation, de prise en charge individuelle et collective, de partage d'entraide chez les participants aux activités.

Cela devrait favoriser à moyen terme une intégration réelle des activités alpha dans l'éducation populaire. Les moyens utilisés ont été une session de formation en début d'année (deux jours); puis, en cours d'année, la relance de cet objectif s'est faite avec la visite de Michaline Laperrière, du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles. Enfin, les monitrices et les comités locaux d'éducation populaire, ont procédé collectivement à une évaluation de leur année en alpha. Le support continu des animateurs-terrain auprès des monitrices et des comités locaux permettait d'enraciner dans le quotidien cet esprit d'éducation populaire.

Lors de la deuxième année - cette année 81-82, les monitrices ont manifesté le besoin d'avoir des moyens pour réaliser l'alpha. Le SEA et quelques monitrices de l'ORDET ont mis au point un "recueil des scénarios" qui se veut aussi une proposition de démarche d'une monitrice avec son groupe.

Une session de formation a été élaborée avec le concours de l'EAD, puis donnée en automne 81; cette session visait essentiellement à outiller la monitrice pour utiliser le groupe comme lieu de formation.

La relance de cette formation a été faite par des cliniques de formation vécues dans chaque secteur du Témiscamingue.

Nous sommes actuellement à préparer une journée d'échanges et de mise au point sur les bons coups et les difficultés rencontrées.

Le support quotidien des animateurs-terrain est encore très présent; ils sont demandés régulièrement pour permettre à la monitrice de trouver une solution aux difficultés de parcours.

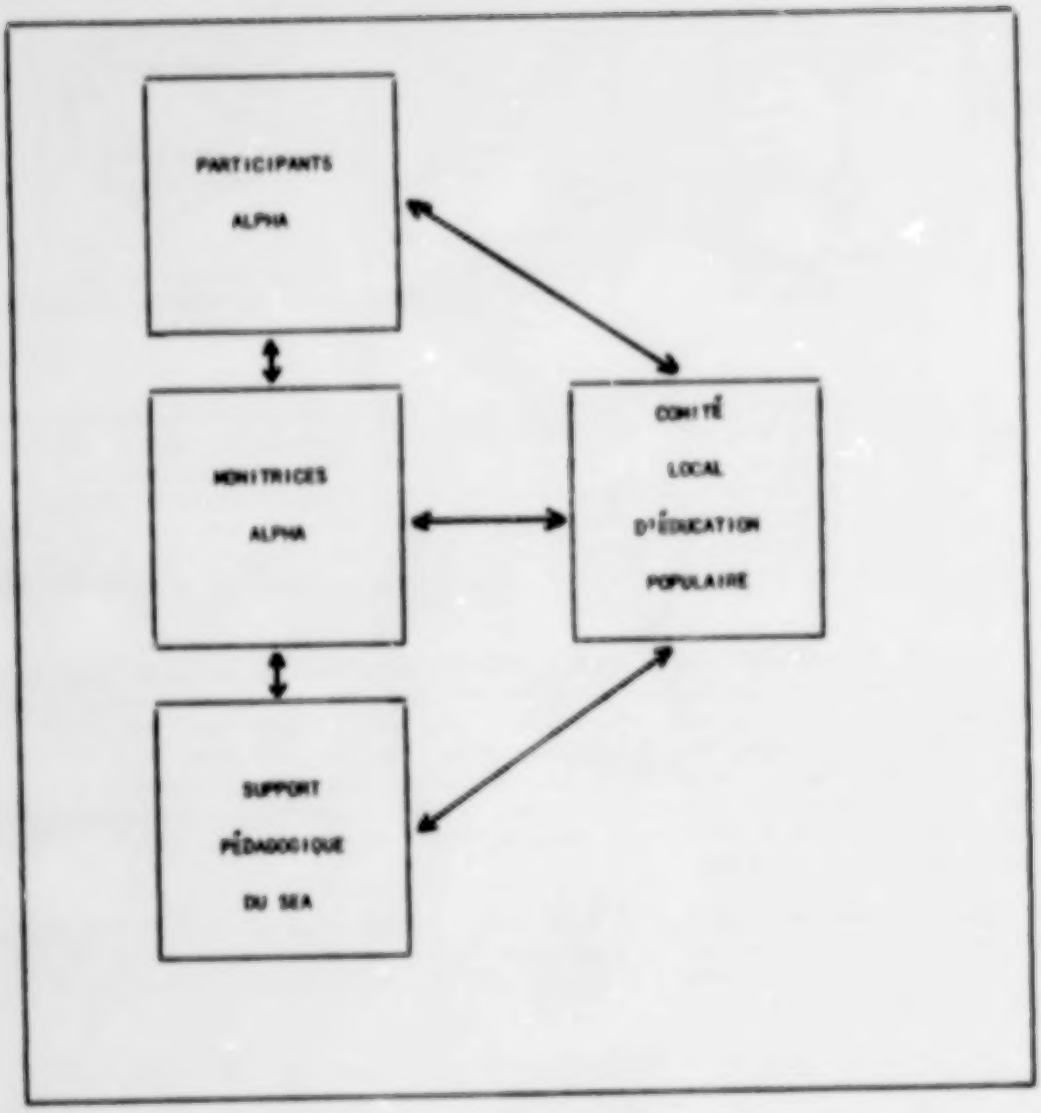


Fig. 4 - INTERACTIONS ENTRE LES INTERVENANTS EN ALPHA

Le comité local choisit la monitrice en se basant généralement sur la disponibilité de la personne, son acceptation sociale, ses connaissances suffisantes, son intérêt à travailler avec des personnes ayant ce besoin d'apprendre. Le comité local garde la supervision des objectifs de son projet alpha.

Le SEA (conseillers pédagogiques et animateurs) se donne lui aussi de la formation pour remplir dans le quotidien son mandat de support pédagogique et éducatif.

Il me semble que l'avenir de la formation des alphabétiseurs va consister à consolider dans le concret les deux pôles qui sont l'approche éducative en éducation populaire et la démarche de groupe. Une dimension complémentaire devrait s'ajouter: celle de clinique de formation portant sur des difficultés particulières liées au contenu des connaissances à transmettre.

Sur le plan pédagogique nous voyons le moniteur alpha jouer le rôle d'animateur. Pourquoi être animateur et comment jouer ce rôle? Deux questions pour lesquelles nous tentons de vous donner des éléments de réponse.

Pourquoi être un animateur plutôt qu'un professeur?*

- Parce que les situations et les besoins des participants du groupe alpha sont variés;
- Parce que chaque groupe alpha renferme en lui-même tout le potentiel nécessaire pour trouver des réponses aux besoins présents dans le groupe;
- Parce que le groupe lui-même peut constituer un lieu d'apprentissage de l'autonomie en vivant des relations d'égal à égal dans le groupe;
- Parce que le groupe peut constituer un bon endroit de prise de conscience des problématiques individuelles et collectives;
- Parce que le groupe peut être un endroit pour développer sa capacité de prise en charge personnelle et collective.

Un animateur! Comment?

- En impliquant le plus possible le groupe dans les décisions qui ont rapport au contenu et à la façon d'apprendre;
- En permettant au groupe de clarifier ses objectifs d'apprentissage, de se donner des moyens pour les atteindre;
- En permettant au groupe l'expression des satisfactions et des insatisfactions par des moments d'évaluation;
- En étant davantage centré sur les personnes qui apprennent que sur la matière à apprendre (suivre le groupe);

---

* L'équipe a beaucoup apprécié le document de Monique Gaudreau et Lise Lachance, Une approche pédagogique pour l'alphabétisation (1980). La description de l'approche pédagogique proposée dans ce document reflète bien l'esprit qui est le nôtre. Nous y ajoutons cependant la dimension du groupe alpha en tant que groupe comme moyen de formation, de prise de pouvoir et d'intégration sociale. (Ce texte se trouve dans le tome I de la présente série: Les premiers contenus.)

- En acceptant de prendre des risques avec le groupe;

- En favorisant, en encourageant et en supportant les efforts individuels et collectifs de prise de pouvoir sur les situations d'apprentissage et sur les transferts d'apprentissage dans la vie quotidienne.

- En stimulant le groupe au besoin par des mises en situation appropriées;

- En favorisant les interactions dans le groupe: échanges, discussion;

- En établissant une relation adulte avec le groupe.

Encore ici, l'animation va créer une mise en situation en sentant les besoins du monde certes, mais aussi leur capacité de bouger. Si nous décollons des gens, ceux-ci vont abandonner.

6. LES MOYENS DE SUPPORT ÉDUCATIF DU SEA

Le SEA utilise essentiellement cinq moyens:

Les journées régionales (sessions)

Ces journées régionales s'adressent tantôt à l'ensemble des monitrices du Témiscamingue, tantôt aux comités locaux d'éducation populaire. Ces journées (sessions) portent sur des thèmes spécifiques ou sur des orientations du projet alpha.

Par exemple, cette année nous avons travaillé à mettre en commun et partager nos expériences. L'an dernier nous avons invité Micheline Laperrière du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.

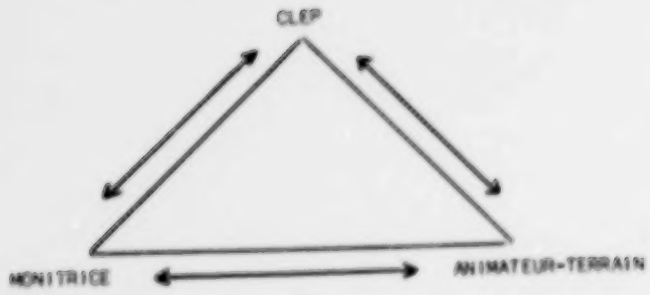
Ces rencontres se tiennent une ou deux fois par année.

Les cliniques de secteur

Nous avons divisé le Témiscamingue en quatre (4) secteurs d'opération. Il y a environ quatre (4) monitrices par secteur. Ces cliniques visent à créer un climat d'échange, de partage d'expérience et de soutien moral au niveau des monitrices par section de territoire.

Les rencontres de triangle

Le triangle se situe au niveau de chaque localité où il y a un projet alpha. Les trois (3) éléments du triangle sont: la monitrice, le comité local et l'animateur-terrain.



Cette modalité de support s'est imposée en cours de route. En effet, quand les activités d'alphabétisation sont démarrées dans les CL, ceux-ci ne s'en occupent plus. Ce sont les monitrices qui, se retrouvant toutes seules, nous ont demandé du support.

La visite-terrain

Par ce moyen, l'animateur-terrain apporte le support individuel auprès des monitrices de son secteur. Selon les circonstances, l'animateur rencontre la monitrice et son groupe. L'échange vise soit la solution d'un problème particulier, soit l'amélioration du projet.

La banque de matériel

Le SEA dispose d'un inventaire de matériel mis à la disposition des monitrices et des participants.

Le matériel disponible consiste en divers livres (méthodes), en cahiers d'exercices et en un recueil de scénarios (production locale).

Le support offert aux monitrices vise à développer leurs habilités qui vont permettre la prise en charge par les gens du milieu. Le point commun à toutes les monitrices, c'est leur bon contact avec les gens, leur attention aux besoins exprimés et leur langage commun. Elles n'ont pas forcément les habilités professionnelles et techniques habituellement requises : c'est à nous du SEA de compléter.

Appendice A

ENTENTE

ENTRE LA

COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE

ET

O organisme
R régional
D développement
E duco
T émis

AOÛT 1981

1. OBJECTIFS DE L'ENTENTE

1.1 Favoriser une mise en commun des ressources humaines, techniques et financières de chacun des deux (2) organismes au profit de l'éducation populaire au Témiscamingue.

1.2 Développer entre les deux (2) organismes une concertation d'objectifs et de moyens pour une plus grande efficacité d'action en éducation populaire au Témiscamingue.

1.3 Préciser les rôles et les responsabilités de chaque organisme afin d'éviter le dédoublement de service à la population en éducation populaire.

2. PRINCIPES DE BASE

2.1 La C.S.L.-T. vise le développement intégral du Témiscamingue.

2.2 La C.S.L.-T., conformément à sa politique en éducation populaire, (résolution No. 77-2162), encourage la participation des citoyens aux décisions concernant l'éducation et la formation qui sont dispensées notamment en éducation populaire.

2.3 La C.S.L.-T. reconnaît le Comité régional, maintenant légalement incorporé sous le nom de O.R.D.E.T. (organisme régional de développement Educo-Témis) comme collaborateur privilégié pour l'éducation populaire au Témiscamingue.

2.4 La présente entente ouvre des possibilités de contrats, de supports techniques et pédagogiques entre le S.E.A. de la C.S.L.-T. et O.R.D.E.T. en ce qui concerne les programmes éducatifs de formation socio-culturelle et d'alphabétisation. En cette occasion le S.E.A. est autorisé à signer les contrats au nom de la commission.

3. MODELE D'ORGANISATION

3.1 Rôle de O.R.D.E.T. (selon lettres patentes ORDET 27/03/81).

a) Amener les gens à découvrir eux-mêmes leurs besoins et à les exprimer sous forme de projets socio-culturels.

b) Recevoir les projets, les sélectionner et les répartir équitablement selon le budget en main.

c) Aider chaque comité local dans l'organisation et dans le fonctionnement des projets de sa localité.

d) Faire des recommandations aux formateurs (personnes-ressources) concernant l'organisation des activités et s'assurer qu'ils sont aptes à répondre aux attentes des gens.

3.2 Rôle de la C.S.L.-T.

a) Faciliter la réalisation des activités d'éducation populaire de O.R.D.E.T.: prêt de locaux, papeterie...

b) Apporter une contribution financière à O.R.D.E.T. pour la réalisation des objectifs définis annuellement.

c) Appuyer pédagogiquement, les formateurs de O.R.D.E.T. par de l'aide individuelle et par des cliniques de groupe.

d) Apporter une aide technique à O.R.D.E.T. dans la gestion de son budget.

e) Apporter toute l'information pertinente pouvant aider l'organisme régional dans la définition de ses objectifs et dans leur réalisation.

f) Participer aux assemblées en étant membre de O.R.D.E.T. et en occupant un (1) siège d'administrateur, sur le conseil d'administration, à l'exception des postes de président, vice-président, secrétaire.

4. DURÉE DE L'ENTENTE

Cette entente couvre la période du 1er juillet 19^1 au 30 juin 1982, mais elle sera renouvelée automatiquement à moins que l'une ou l'autre des parties ne la dénonce soixante (60) jours avant son expiration.

GABRIEL BASTIEN, président
COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE

RHÉO TRUDEL, directeur
SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES de la C.S.L.-T.

GISÈLE SEGUIER, présidente
ORGANISME RÉGIONAL DE DÉVELOPPEMENT ÉDUCO-TÉMIS

LINA DION, secrétaire
ORGANISME RÉGIONAL DE DÉVELOPPEMENT ÉDUCO-TÉMIS

Appendice B

COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE
CONTRAT
FORMATION DE BASE

ENTRE L'O.R.D.E.T (L'ORGANISME RÉGIONAL DE DÉVELOPPEMENT ÉDUCO-TÉMIS)

ET

LA COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE

Il est convenu entre les deux (2) parties que:

D'UNE PART, O.R.D.E.T. S'ENGAGE A:

1. Faire la recherche et l'accueil des gens qui ont besoin d'apprendre à lire, écrire et calculer, et les gens qui veulent améliorer leurs connaissances en français et mathématiques (formation de base).

2. Organiser des activités de formation de base dans chaque localité selon les demandes, dans la perspective de faciliter l'intégration des participants à la vie de leur localité et de les rendre autonomes dans la satisfaction de leurs besoins de tous les jours.

3. Fournir au S.E.A. de la C.S.L.-T. un rapport d'activités "FORMATION DE BASE 81-82" faisant état des activités de formation de base de l'O.R.D.E.T., et fournir les pièces justificatives pour un montant de $.

D'AUTRE PART, LA COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE S'ENGAGE A FOURNIR:

1. Des honoraires de $.

2. Le support en animation pour les comités locaux dans l'organisation.

3. La formation des moniteurs (monitrices) de l'O.R.D.E.T. et le suivi pédagogique.

4. L'aide technique dans la gestion du budget de l'O.R.D.E.T.

TOTAL _____ $

MODALITÉS DE PAIEMENT:

L'O.R.D.E.T. devra fournir une facture déterminant les prévisions d'activités et les dépenses qui seront encourues. Sur réception de cette facture, la commission scolaire déboursera les honoraires prévus au contrat.

DATE DE DURÉE DU CONTRAT: 28 septembre 1981 au 28 mai 1982

En foi de quoi, les deux (2) parties ont signé ce 30 ième jour de septembre 1981.

GISÈLE SEGUIER, PRÉSIDENTE
DE L'O.R.D.E.T.

RHÉO TRUDEL
COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE
SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES.

Appendice C

APPROCHE COLLECTIVE

L'ALPHABÉTISATION
ET LE
DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE

LE SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

DE LA COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE

PAR

YVON RODRIGUE

MARS 1982

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le Témiscamingue est une région très étendue, peu peuplée, assez isolée sur le plan socio-culturel et peu développée économiquement. Ses 17 000 habitants se répartissent entre 23 localités dont la plus populeuse compte 3 000 habitants et la moins populeuse 60 habitants.

La commission scolaire Lac Témiscamingue a émis comme politique "Le développement intégral du Témiscamingue".

IDENTIFICATION DE L'APPROCHE COLLECTIVE DU SEA

C'est suite à un cheminement de plusieurs années du SEA et après ses expériences en éducation populaire, en animation communautaire et par la décentralisation de certains autres services que l'équipe du SEA a identifié son approche du milieu témiscamien.

Cette approche collective est explicitée dans "modèle de développement communautaire du SEA de la C S L T" (1981). Le développement communautaire a pour but d'activer le processus de développement de la communauté.

INTERVENTION SIGNIFICATIVE

L'alphabétisation au Témiscamingue est une intervention du SEA parmi d'autres qui peut servir à illustrer l'approche "développement communautaire". On y retrouve la plupart des éléments qui caractérisent cette approche collective.

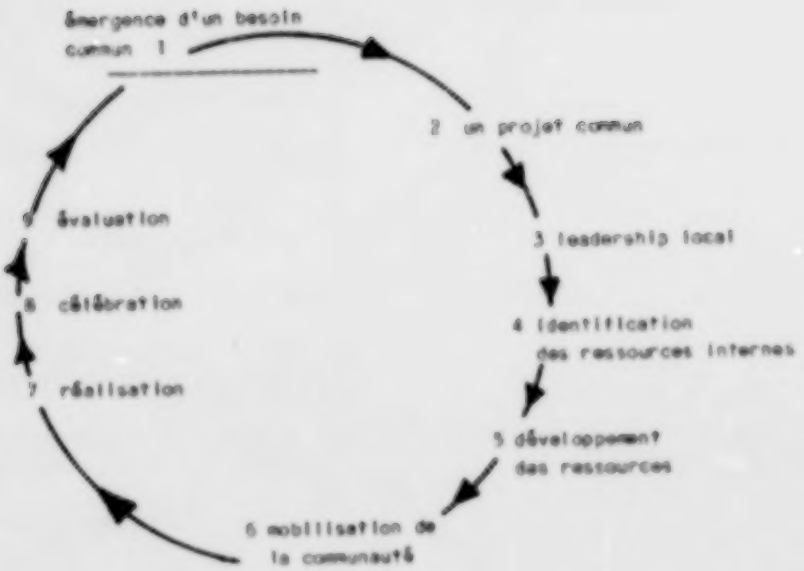
UNE APPROCHE COLLECTIVE

Éléments constituant le développement	Intervention du SEA en alphabétisation
COMMUNAUTAIRE	
Objectif: Améliorer la qualité de vie par un changement social.	Objectif: Améliorer la situation des analphabètes du Témiscamingue en développant leur habileté de lecture, écriture et calcul, en favorisant leur autonomie et leur intégration à la vie de la localité. Le changement social visé est la participation des analphabètes à la vie de leur localité et l'ouverture de la communauté à ces personnes.
Moyens : Par des actions concertées et planifiées.	Moyens : Le projet alpha est une action régionale dans laquelle chaque localité mène son action. Rencontres d'évaluation et de planification O.R.D.E.T.

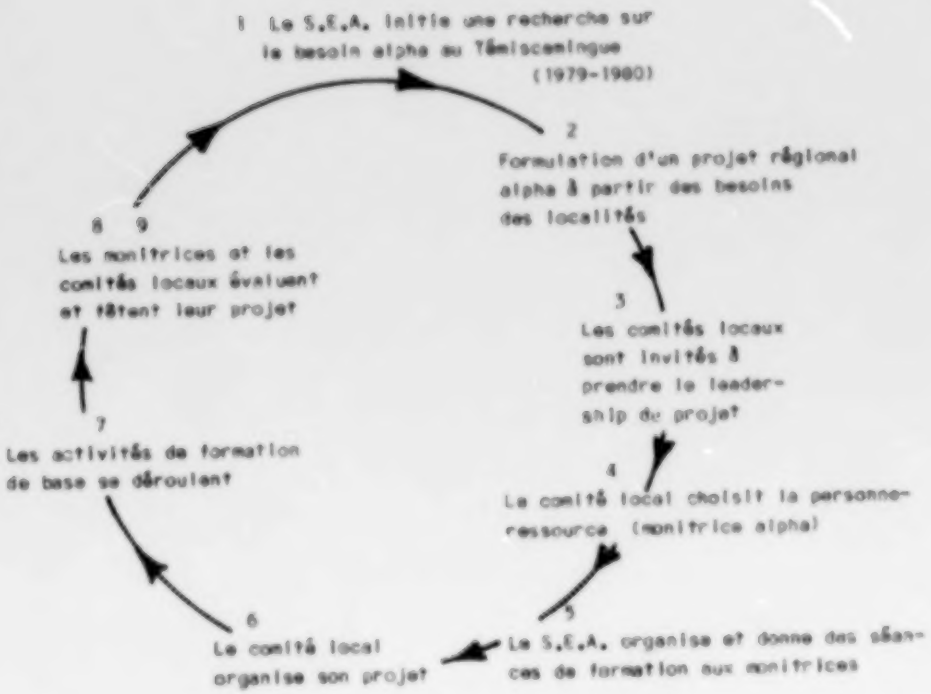
Objectifs du SEA	Objectifs du SEA (alpha)
Donner l'information et la formation nécessaires afin de permettre à la collectivité de prendre en charge l'amélioration de la qualité de vie.	Sensibiliser les comités locaux à l'existence du problème. Informer sur les moyens et les ressources possibles à prendre (formation de base et O.V.E.P.). Formation de départ et formation continue auprès des comités et de leurs monitrices qui prennent en charge l'amélioration de la situation des analphabètes.
Rôles du SEA	**Rôles du SEA (alpha)**
Promouvoir et supporter comme agent de changement et comme agent de liaison.	- Le SEA initie, sensibilise et promeut chez les comités locaux d'éducation populaire une action sur le problème des analphabètes de leur localité (recherche et dépistage: hiver 1980). - Le SEA supporte la prise en charge par les comités locaux techniquement, financièrement et par de la formation dans l'action (1980-1981; 1981-1982).

Éléments du processus:	Éléments du processus: (alpha)
- la prise en charge collective	- prise en charge locale: les comités locaux d'éducation populaire prise en charge régionale: O.R.D.E.T.
- l'utilisation de groupes restreints	- les comités locaux d'éducation populaire la formation de base en groupe plutôt qu'individuellement
- la participation individuelle	- le travail d'équipe est valorisé l'implication personnelle et l'utilisation des ressources de chacun sont recherchées
- le développement et l'utilisation des ressources internes	- la personne-ressource (monitrice alpha) est choisie par chaque localité le SEA organise des activités de formation pour celles-ci
- le développement du sens communautaire	- c'est la préoccupation constante des animateurs-terrain dans le support donné aux comités et aux monitrices

ÉTAPES



ÉTAPES (alpha)



VOUS SAVEZ LIRE, ÉCRIRE?

PARLER FRANÇAIS?

NON? PARFAIT. SIGNE-LÀ

UNE APPROCHE FONCTIONNELLE POUR L'ALPHABÉTISATION DES IMMIGRANTS

par

Aloyse Freitag,
professeur détachée au
Bureau de recherche en pédagogie
Ministère de l'Immigration du Québec

La situation de travail dans les COFI (Centre d'Orientation et de Formation pour les immigrants) a été modifiée par l'arrivée en 1975 des immigrants venant du Proche-Orient. Avant eux, les analphabètes étaient rares. Avec eux, nous avons commencé à rencontrer ces problèmes d'analphabétisme. Mais à cette époque, le Ministère de l'immigration n'était pas très conscient de ces problèmes.

En 1978, je suis arrivée au Bureau de la Pédagogie, la même année d'ailleurs que sont arrivés les "Boat People" du Sud-Est asiatique. C'est à cette époque que le projet a vraiment démarré. J'ai travaillé alors avec Doris Weber.

Au début, nous avons regardé dans les méthodes disponibles pour les enfants, pour les adultes au Québec, pour les immigrants en France; mais rien ne correspondait exactement. Nous avons affaire à des immigrants qui parfois ne connaissent nullement notre graphie, qui n'ont aucune base et qui, de plus, ne parlent pas français. Il y a toujours un décalage entre l'apprentissage oral et l'apprentissage de la lecture/écriture d'à peu près 6 à 8 semaines. Et la durée totale de leur séjour au COFI est de 30 semaines.

L'objectif d'élaboration de notre approche est donc de leur permettre de vivre ici, de se débrouiller dans notre vie urbanisée, de travail souvent mécanisé, etc.

1. D'OÙ FAUT-IL PARTIR?

On a distingué quatre types d'analphabètes:

- les analphabètes complets dans leur langue maternelle et seconde;
- les analphabètes en français seulement, mais alphabétisés dans une langue idéographique;
- les analphabètes en français seulement, mais alphabétisés dans une langue syllabique de graphies différentes;
- les analphabètes fonctionnels dans leur langue maternelle.

L'alphabétisation ne vise pas à les intégrer dans un système scolaire, mais répétons-le, à leur apprendre à se débrouiller dans la vie quotidienne. On débute par ce qu'ils ont vraiment besoin de savoir lire rapidement: par exemple, pour se déplacer en métro et autobus, lire le nom des stations, remplir des fiches d'identité, signer son nom. Ces situations concrètes fournissent le matériel de base. Les étudiants apprennent d'abord ces mots globalement, et l'identité entre la classe et le quotidien s'en trouve renforcée.

2. LES DOSSIERS

Ce que nous avons développé, Doris Weber et moi, n'est pas une méthode mais une approche adaptable. Le professeur doit être actif, il doit toujours produire son matériel. Ce que nous proposons se retrouve en sept dossiers... malléables.

Dossier 1: La lecture globale

Certains mots sont reconnus globalement même par quelqu'un qui ne sait pas lire. C'est par ces mots familiers que commence l'apprentissage de la lecture. Le choix des mots comme tel va varier selon les gens concernés mais l'important est que les mots vus régulièrement deviennent le matériel de base.

Au début, on montre deux séries de diapositives, l'une contextuelle, i.e. où le mot apparaît situé dans l'ensemble réel où il est vu (ex. le mot "métro" apparaît sur une diapositive montrant l'affiche métro dans un ensemble d'autres affiches de la rue); l'autre graphie, i.e. où le mot seulement apparaît en gros plan.

Avant de poursuivre, on s'assure toujours d'une bonne compréhension orale du mot considéré.

Le moniteur propose alors une série d'exercices gradués (10 au total) pour s'assurer que les stagiaires détachent le mot du contexte pour se concentrer sur la graphie. Par exemple, à l'exercice 3, le professeur écrit le mot et donne aux étudiants des fiches (qu'ils vont conserver) où sont inscrits les mots des diapositives. Le professeur lit alors chaque mot et l'étudiant doit montrer la fiche correspondante. Et vice-versa. L'étudiant apprend donc à associer "son ⟶ graphie".

Dossier 2: Les textes collectifs

Contrairement au premier dossier qui est utilisé durant les trois premières semaines environ, le dossier 2 est utilisé à différents moments de la démarche.

Les premiers textes contiennent les mêmes mots que ceux du dossier 1. Exemple: moi, aller, métro. Le professeur fait la phrase: Tan Tai prend le métro tous les jours. Les étudiants encerclent les mots connus pendant que le professeur lit la phrase lentement. Ensuite, chaque étudiant lit "pour soi". La lecture individualisée favorise une meilleure compréhension de ce qui est lu, diminue la gêne et la compétition et respecte l'hétérogénéité des groupes dont la progression est variable. L'étudiant lit les mots connus, alors que le professeur lui souffle les mots non-connus; exemple: Tan Tai "prend" le métro "tous les jours". Dans les phrases, les petits mots comme le, un, il y a, sont reconnus d'emblée sans avoir été spécifiquement appris.

L'apprentissage de la lecture conserve un aspect étonnant, imprévisible: on ne sait pas bien pourquoi à un moment donné quelqu'un est mat à lire couramment. C'est ce qu'on appelle l'éclosion de la lecture. Dans notre groupe de 8 étudiants, par exemple, 3 ont fait l'éclosion de la lecture, 2 étaient sur le point de la faire et 3 autres sont demeurés au niveau global. Ils apprenaient la technique mais n'avaient pas compris le mécanisme de la lecture.

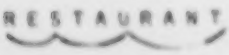
Le dossier "les textes collectifs" accompagne donc les étudiants tout au long de la démarche et l'utilisation que l'on fait des textes produits varie en fonction de la progression des étudiants. Par exemple, quand on arrive au niveau de la syllabe, d'autres exercices peuvent être faits comme des "textes à trous", des casse-tête de phrases etc.

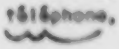
Dossier 3: du global au syllabique

Ce passage de "son à graphie" et ensuite syllabe ne va pas de soi; il n'est pas automatique. Pour faciliter ce passage, nous introduisons des exercices rythmiques: à chaque son entendu, on frappe dans les mains et ensuite on le traduit par des bâtons:

rythme de 2:
rythme de 3:
rythme de 4:

Ensuite, le professeur écrit la série de mots connus au tableau et demande à l'étudiant de noter les syllabes:

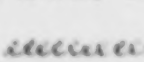
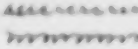


Dans ce contexte, la syllabe est phonétique, c'est le "coup de voix"; exemple : 
téléphone, la syllabe est quelque chose qu'on entend.

Plus tard quand l'étudiant commence à écrire, il faut reconsidérer cette notion de syllabe puisque graphiquement c'est souvent différent de phonétiquement.

Dossier 4: Les préambules à l'écriture

Pour les préambules à l'écriture, les exercices suggérés empruntent au Collectif d'Alphabétisation en France. Au début, l'étudiant trace avec un gros feutre, des formes voisines à des groupes de lettres. Exemple:

 pour le groupe des "g" "j"
 pour le groupe des "u", "v", "w"
 pour le groupe des "m" et "n"

Ensuite, on utilise des crayons plus petits et on introduit un cahier d'écriture. Les exercices proposés alors portent d'emblée sur des mots mais n'utilisent qu'un seul mouvement. Les étudiants travaillent avec l'écriture cursive: il est plus simple de séparer ce qu'on a appris à lier que l'inverse.

Pour les exercices d'écriture comme tels, il faut avoir dépassé le niveau global en lecture, sinon ça n'a pas de sens.

L'objectif poursuivi au plan de l'écriture est double:

1. Que l'étudiant puisse signer son nom:
2. Que l'étudiant maîtrise le tracé pour toutes les lettres.

Dossier 5: Les sons-clés

Ce dossier est emprunté à une méthode élaborée en France, pour les immigrants toujours, la "méthode des clefs". Ceux-ci retiennent 10 sons-clés qui sont à la fois difficiles et fréquents. Exemple: les nasales "an" "on" "un", les complexes "oi" "ou" "eux", etc...

Le jeu proposé est le suivant: sur une fiche, on colle au recto une étiquette illustrant un mot et au verso le son-clé inclus dans le mot. Une variante possible du jeu consiste à écrire le mot au complet, avec au verso le son-clé.

On utilise aussi d'autres exercices comme les "mots à trou", le tableau magnétique, etc...

Ce type d'exercice implique au minimum que l'étudiant ait dépassé le niveau global en lecture pour qu'il puisse reconnaître les sons-clés et les voyelles.

Dossier 6: Consonnes et graphies complexes

Pour travailler sur les consonnes et les graphies complexes, on part toujours de l'oral - phonétique. L'étudiant écrit tous les mots qu'il connaît selon les graphies différentes (exemple pour les "f" et "ph"); il se fait lui-même des fiches qui permettent au professeur de réaliser où l'étudiant comprend mal ou bien entend mal. On fait alors de la correction phonétique avec un appui visuel et c'est très bon. A cette étape, il faut encourager l'étudiant à reproduire ce qu'il entend, et après, on entreprend le travail de correction pertinent.

Dossier 7: Les documents authentiques

Voilà le dernier dossier et le dossier qui ne finit jamais: il est incomplet et se continue à l'infini. Les documents authentiques ne peuvent pas être envoyés tout de suite dans la classe. Il faut au préalable avoir travaillé avec eux toute une série d'exercices qui préparent. Tout ce qui est authentique n'est pas fonctionnel non plus: ça doit vraiment correspondre à un besoin et on le sent tout de suite si ça ne correspond pas. Ils ont l'air de s'ennuyer et de faire l'activité pour nous faire plaisir. Par exemple: on a travaillé une recette de cuisine. Nous avons commencé par faire la recette étape par étape, ensuite nous avons travaillé les abréviations et nous avons écrit chaque opération, d'abord concrètement et ensuite comme dans la recette.

Exemple: Tan Tai a battu les oeufs Battre les oeufs un à un.

CONCLUSION

L'oral et l'écrit doivent être plus "mêlés" l'un à l'autre. Maintenant c'est dans ce sens là que je travaille. Et je pense que ça va être utile surtout pour les vrais analphabètes.

Pour se procurer ce matériel, il faut écrire au Ministère de l'immigration à Micheline Benoît, à la direction de l'information.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE

par

Michelline Laperrière,

Formatrice en alphabétisation
au Carrefour d'éducation
populaire de Pointe St-Charles

Le discours mis autour de l'expérience introduit une distance qui embellit souvent l'expérience dont on parle. C'est l'expérience au-delà de l'expérience. Pourtant dans le déroulement concret, il y a des hauts et des bas.

1. L'EXPÉRIENCE DU CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE DE POINTE ST-CHARLES

L'alphabétisation au Carrefour est une expérience et une pratique d'éducation populaire. Depuis 1978, on a pensé et développé une démarche qui nous semble un bon filon. Au retour chez vous, je ne suis pas sûre que vous aliez plus savoir quoi faire, mais vous aliez avoir le goût de faire quelque chose. Notre expérience est pour les analphabètes fonctionnels ou semi-fonctionnels, i.e. qui savent leurs lettres et quelques balbutiements en lecture.

Depuis 2 ans, on est en train d'adapter notre démarche pour les analphabètes complets qui ne connaissent ni "a" ni "b". La démarche demeure essentiellement la même, mais des aspects différents s'y greffent aussi.

2. LE MILIEU DE POINTE ST-CHARLES

L'analyse du milieu est une condition essentielle pour réaliser le type d'expérience qu'on a fait. Le quartier de Pointe St-Charles est situé dans le sud-ouest de Montréal; c'est une zone de pauvreté depuis très longtemps. Situé près du fleuve, le quartier s'est bien développé. Il y a eu la construction du pont Victoria, le creusage du canal Lachine qui se sont réalisés à coups de pioches et de sueurs avec des immigrants irlandais qui échangeaient leur travail contre des "coupons" à la Baie. Le quartier est donc habité moitié par des anglophones pas riches et moitié par des francophones. Ou plutôt 40% - 60%.

Ensuite se sont développées une série de petites usines, des "shops" qui maintenant n'arrivent plus à survivre.

La population inactive atteint un haut pourcentage, avec environ 12 à 20% sur le chômage et plus de 20% sur le bien-être social. Et la proportion de gens sur le Bien-être s'accroît au détriment de ceux bénéficiant de l'assurance-chômage.

Beaucoup de familles monoparentales (où la femme est soutien de famille), de plus en plus de maisons pour personnes âgées, sont deux autres caractéristiques du quartier de Pointe St-Charles.

Le taux d'analphabétisme est assez élevé comparé à Montréal. Les chiffres "avoués" et officiels indiquent que 13% de la population ont 4 années ou moins de scolarité et 55% ont 8 années ou moins.

Voilà pour une description rapide de quelques caractéristiques du quartier, sans parler de l'implication de cette situation sur les conditions de vie du quartier.

La démarche d'alphabétisation dans ce contexte possède aussi certaines implications particulières. Le milieu où se déroulent les ateliers d'alphabétisation est un Centre d'éducation populaire administré par des gens du quartier qui forment le Conseil d'administration élu par l'assemblée générale. L'assemblée décide des orientations, des priorités, du budget.

Un programme d'activités est offert par le Carrefour:

- des ateliers de poterie et d'artisanat;
- des groupes de travail sur des thèmes:
  - alimentation
  - déficients mentaux
  - femmes dans le textile
  - alphabétisation
- des soirées d'animation et d'information (par exemple, sur l'obésité).

3. LES OBJECTIFS DU CARREFOUR

Les objectifs du Carrefour sont les suivants:

- Participer à la défense des intérêts des travailleurs qui, dans une société capitaliste sont exploités, au niveau de leur condition de travail, de logement, de santé, etc.

- Permettre aux gens de s'organiser, de se prendre en charge. Nous ne sommes pas un lieu d'action, mais un lieu de réflexion, d'autonomie et de prise de conscience. C'est un lieu de rencontre, d'ouverture au milieu, d'organisation du milieu pour se donner ensemble des "fiertés" culturelles plus larges qu'une organisation strictement politique.

Cette entreprise représente 10 ans de travail dans le quartier, mais pas 10 années de travail continu en alphabétisation.

4. LES FONDEMENTS DU PROJET D'ALPHABÉTISATION

En alphabétisation, nous sommes passés par toutes les étapes: c'est une expérience dynamique qui permet des apprentissages. La première étape s'est déroulée de 1968 à 1973 (1). C'est l'époque Paulo Freire, pendant laquelle on a essayé de l'adapter ici en le découpant comme un patron qui s'ajuste à n'importe qui et n'importe quoi.

Ça nous a permis de réaliser trois acquis importants qu'on ne veut plus perdre de vue et qui sont les pôles fondamentaux pour qui travaille en alphabétisation.

---

1. Pour un récit exhaustif de l'expérience d'alphabétisation voir le document <u>L'Alphabétisation à repenser</u> écrit par Michelline Laperrière et Serge Wagner.

- l'alphabétisation a toujours une <u>fonction idéologique</u>, par le contenu, par le manuel, par l'institution où ce se passe. Tout traduit une façon de penser qui n'est pas neutre.

- Par exemple, si je me considère comme un enseignant, j'ai pris une option: je considère que j'ai un contenu que les gens en face de moi doivent apprendre.

  Autre exemple: il n'y a pas de phrase neutre, même les plus anodines en apparence. "Mon bateau flite sur l'eau". Avez-vous un bateau? La réalité des gens n'est pas celle-là...

- Situer l'alphabétisation dans ses <u>composantes collectives</u>, sociales et économiques. Il faut comprendre les facteurs économiques et sociaux qui ont produit et produisent encore des analphabètes pour arrêter de considérer l'analphabétisme comme un problème isolé et individuel, des "cas".

  C'est d'autant plus important que les analphabètes eux-mêmes ont tendance à se culpabiliser.

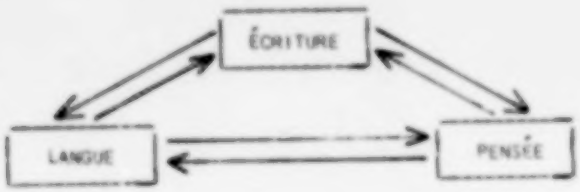
- Savoir lire et écrire est un <u>droit fondamental</u> au même titre que manger, parce que notre société fonctionne sur l'écrit et <u>savoir lire</u> et <u>écrire</u> c'<u>est aussi savoir parler et réfléchir</u>. Et quand on ne sait pas l'un, on est privé de toute une partie de pouvoir dire la réalité.

  L'apprentissage du code ce n'est pas une technique, mais c'est l'apprentissage de la réflexion et de la pensée critique.

5. NOTRE EXPÉRIENCE

Ma vie dans le quartier m'a permis une certaine lecture de la situation dans ce quartier, nécessaire pour articuler l'expérience.

L'alphabétisation c'est devenir capable de parler, de comprendre un texte, d'organiser le code de façon logique. L'écriture est liée à ce que je veux dire et à ce que je pense, ce qui dessine un trio inséparable:



Et qui exige:

- un minimum de vocabulaire;

- un minimum de structures logiques et grammaticales. Ce volet plus "technique" est peu populaire: faire des dictées et des exercices de grammaire est mal vu. Et pourtant c'est essentiel: il faut comprendre la structure de la phrase. Pour que ce soit intéressant, une phrase doit avoir un événement et des acteurs à cet événement. C'est la structure sujet-verbe-complément.

. Il faut avoir quelque chose à dire et comprendre ce que d'autres ont dit. Il faut donc développer la pensée. Face à un texte par exemple, il faut:

. pouvoir le déchiffrer, le lire techniquement.

. comprendre ce qui est dit.

. formuler une opinion sur le contenu véhiculé.

. Il faut démystifier la lecture et l'écriture, et réfléchir là-dessus.

Le point d'arrivée de la démarche en alphabétisation est d'amorcer une réflexion critique, de récupérer des mots pour dire la réalité, leur réalité, afin de devenir plus autonome. On ne vise pas à en faire des militants politiques, on n'a rien changé à la réalité sociale des assistés sociaux par exemple, mais on espère que les préjugés et les constatations simplistes ne se font plus de la même façon, qu'ils ont développé une attitude réflexive critique.

Notre objectif primordial est de permettre le développement de la pensée critique et du langage, à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'atelier d'alphabétisation est un lieu de développement individuel et collectif.

6. LA PROPOSITION DE TRAVAIL

Au début en 1978, on cherchait un outil parfait au plan méthodologique et pédagogique. Maintenant, je pense que nous allons en créer mais ça exige beaucoup de travail d'où l'avantage d'être en équipe et aussi d'utiliser des outils déjà préparés. La démarche qu'on propose est directive dans le sens suivant: on suggère un cadre de travail à l'intérieur duquel doivent se situer les gens. Une fois à l'intérieur bien sûr, beaucoup de choses sont possibles.

Au début, nous présentons aux participants les objectifs de l'atelier et les gens réagissent là-dessus. Les réactions des gens varient. Par exemple, cette année nous avons trois groupes. Dans le premier groupe, les gens ont dit "D'accord. O.K. on embarque". Dans le deuxième groupe aussi, mais sans savoir trop bien ce que voulaient dire les objectifs. Enfin dans le 3e groupe, on a essayé d'aller un peu plus loin dans la compréhension des objectifs. La discussion se déroule à peu près comme ça :

- "Ça ne vous surprend pas un peu de voir comme objectif "réfléchir" sur notre situation d'analphabète?

- On n'est pas des analphabètes. On vient juste pour se recycler un peu.

- Savez-vous que selon les statistiques officielles, vous êtes des analphabètes fonctionnels?

- Quoi?"

Quand les gens commencent à avoir plus de moyens, ils peuvent rebondir sur une question. À l'opposé, quand on travaille avec les analphabètes complets, ça ne sert à rien, le

premier soir, de les démolir en leur disant "vous êtes des analphabètes complets, les plus mal pris, les plus démunis de notre société, etc...

J'ai un peu poussé la discussion avec eux, mais ils maintiennent qu'ils sont à l'atelier parce qu'ils font quelques fautes.

Puis à la pause-café, quelques événements "merveilleux" se passent.

. Monique (18 ans) est dans un coin, silencieuse, l'air de se cacher. Je vais la voir et je lui dis: "Monique, qu'est-ce qu'il y a?" - Mes chums sont à l'atelier de cuir à côté et je ne veux pas qu'ils me voient.

. Une autre femme qui braille. "Qu'est-ce qu'il y a Nicole?" - "Si tu savais comme c'est dur pour moi de venir ici ce soir".

. Un autre monsieur est rouge, rouge. C'est un ancien de l'an dernier: "Ah, il y a assez de monde à soir, je pourrai jamais aller au tableau".

- On va prendre ça tranquillement.

Les gens sont donc "pris" dans ce problème. Mais comment le traiter, je ne le sais pas encore. Je n'ai pas de solution durant l'atelier: je vois les gens comme ils sont et je cherche après comment déboucher. Il faut faire une <u>analyse sérieuse</u>, importante de l'alphabétisation: la première expression est le plus souvent polie et nuancée. Il faut respecter ça aussi sans s'imaginer que l'expression des gens est fausse. Ce sont plutôt des demi-vérités. Mais c'est aussi ce qu'ils pensent profondément.

Les occasions doivent être suscitées et les temps de réflexion prévus. A la fin de la soirée, je dis:

> "Ça t'air de vous surprendre que je vous dise que vous êtes considérés comme des analphabètes fonctionnels. Peut-être qu'un soir, on pourrait écouter un film qui a été fait justement sur l'alphabétisation. C'est le film "J'ai pas mes lunettes".

Je me rendais compte à ce moment comment ils étaient incapables d'analyser leur image parce que trop chargée émotivement.

Dans chaque atelier, il y a donc toujours un temps où on aborde les questions:

. de difficultés graphiques, de vocabulaire
. de logique du code:
  - la phrase: sujet
    verbe
    complément

  - notion de temps:
    présent
    passé
    futur

  - les adjectifs: avoir des mots pour dire plus que 1 ou 2 choses (beau/laid; correct/pas correct).

. un temps aussi pour bâtir des textes individuels et collectifs, à partir d'un thème.

7. LE CHOIX DU THÈME DE TRAVAIL

Le choix du thème de travail se fait à partir de ce qui les intéresse, de ce qui est important dans leur vie. Par exemple: les enfants, le travail, la santé, les femmes et... l'alphabétisation au Nicaragua. Ce dernier thème est apparu parce que je leur avais dit que j'étais allée rencontrer un commandant sandiniste.

Ça me permet ici de mentionner un point tout à fait important: les participants de l'atelier sont au courant de tout ce que je fais en alphabétisation. Ils savent, par exemple, que je suis ici ce matin: ils savent aussi que je vais distribuer des textes. C'est tout à fait important. Dans notre démarche, nous les considérons comme des interlocuteurs: ce ne sont pas des analphabètes qui sont devant moi, mais "du monde" que je rencontre deux fois la semaine. Eux me disent ce qui se passe à la maison, au travail et moi je leur dis ce qui se passe à l'atelier d'alphabétisation. Nous les considérons comme des interlocuteurs capables de réagir et de comprendre.

Nous avons donc parlé du Nicaragua et ça nous a amenés à faire beaucoup de choses et l'occasion de leur dire qu'il existe aussi dans ce pays des analphabètes. En même temps au Carrefour se passait un encan pour la constitution d'un fond de grève. On en profite pour parler d'alphabétisation, on fait des affiches, des annonces (sans faire de fautes) et on organise une vente de crayons. Ça été un éclatement de la conscience d'être analphabète: aller dire devant tout le monde "nous sommes analphabètes et nous sommes chanceux d'être dans un centre d'éducation populaire qui s'en occupe. On vous demande de les appuyer pour qu'eux aussi au Nicaragua aient la même chance".

On ne se faisait pas d'idée: la vente de crayons a rapporté 75,00 $ mais quel événement dans l'atelier.

Cette année, fort de notre expérience antérieure et aussi pour faciliter la coordination des trois animateurs, nous avons choisi le premier thème: le travail. (D'autres thèmes s'en viennent que les gens ont choisi: les conditions de vie dans le quartier, les causes de l'analphabétisme).

Les erreurs aussi sont nombreuses: on n'est jamais sûr de nos acquis et ce n'est pas une méthode qui va nous l'assurer. C'est l'analyse et la réflexion jour après jour sur les réactions des gens qui sont nos guides. Le thème le travail est un exemple frappant d'une grosse erreur...

J'avais fait un texte sur le travail (voir la page suivante) pour ajouter une dimension à la discussion. Le texte porte sur les différents types de travail (Ce texte posait en effet la question du travail des femmes: Lise est couturière... Aline travaille dans une usine) et la question des salaires. Un participant lance: "Moi je connais des femmes dans les usines qui gagnent 400 $ par semaine" - "T'es pas fou toé."

CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE
ATELIER D'ALPHANÉTISATION

Novembre 79

THÈME: LE TRAVAIL

LES DIFFÉRENTS TYPES DE TRAVAIL

Lise est couturière et travaille à la maison. Elle décide de son travail, quand elle commence à travailler, quand elle finit, comment elle travaille. C'est aussi elle qui décide combien elle demande pour tel morceau, ou tel autre. Elle est seule à la maison, donc elle n'a pas de compagnons ou de compagnes de travail. Elle prendra ses vacances quand elle en aura le goût. Cependant si elle est malade, comme l'ouvrage ne se fait pas, l'argent ne rentre pas.

Aline travaille dans une usine qui prépare des viandes. Elle se lève très tôt le matin car elle doit être à l'ouvrage à 7h30. L'usine n'est pas très grosse; elle compte une cinquantaine de travailleurs et travailleuses. C'est le contremaître qui décide où chaque ouvrier ou ouvrière travaille. Les heures sont longues: 7h30 à 4h00. Il n'y a pas de syndicat à l'usine. Le salaire fixé est le salaire minimum. Aline croit qu'elle n'aura pas de longues vacances parce qu'elle vient juste de commencer à travailler dans cette usine.

Claude travaille dans une boulangerie. Les conditions de travail sont pénibles; les heures sont longues, la chaleur est suffocante et le travail est dur. Claude transporte sur ses épaules de grosses poches de farine. C'est très lourd. Il discute souvent avec ses amis des conditions de travail et des risques d'y laisser un peu de leur santé. A la prochaine assemblée du syndicat ils en discuteront.

À ce moment, j'interviens pour donner une information objective: "On sait que les femmes dans le textile sont les moins bien payées, les plus exploitées et où la syndicalisation a été la plus difficile. Mais la dispute repart de plus belle. Je dis on va passer à Claude (voir le texte), ça va se calmer. Mais là, c'est la question des syndicats qui est ressortie. La chicane! Une partie de l'atelier ne disait rien et j'étais incapable de contrôler ce qui se passait.

Finalement, le cours se termine. Je suis toute à l'envers, découragée. Tranquillement, je reprends les choses une à une:

1. Les gens ne connaissent pas d'emblée ce qu'est la réflexion critique.

2. Ils disent leur opinion, en affirmant tout ce qu'il faut pour "fermer" l'autre.

3. D'habitude dans ces cas-là, on dit "tout le monde a droit à ses opinions." Mais moi, je ne peux pas dire ça puisque je les engage dans une démarche de réflexion critique. Ils doivent faire un apprentissage là-dedans.

À la réunion suivante, je remène autour de "réfléchir de façon critique", ça implique quoi?

1. écouter le point de vue de l'autre;

2. objectiver sa pensée et aller au delà.

Je m'embarque dans une démarche où j'accepte que d'autres viennent à mon atelier. Tout ce qui peut permettre de sortir de notre petite pensée et qui semble nécessaire est bienvenu.

Mais à chaque fois, toute démarche à l'atelier devient une démarche écrite, pour les analphabètes fonctionnels. Alors la démarche de réflexion critique est intimement liée à l'apprentissage du code de lecture et d'écriture. Les fautes remarquées dans les textes donnent des contenus, des exercices de correction nécessaires. Je travaille aussi sur la structure des phrases pour les rendre les plus simples possibles, éliminer les "que", etc.

L'essentiel que j'ai compris dans mon erreur sur le texte du travail, c'est que le groupe était trop neuf. Le texte supposait qu'ils puissent exprimer clairement leur idée et être moins agressifs face aux autres. A chaque semaine, il faut faire une lecture de l'atelier:

- de la cohésion du groupe;
- des connaissances grammaticales;
- de la compréhension des objectifs de l'atelier.

8. LES QUESTIONS

Sur le recrutement:

- par le dépistage "porte à porte";
- par les organismes (ex. la clinique médicale);
- curé;
- bien-être social;
- travailleurs sociaux.

Les analphabètes ont collaboré à la mise sur pied du Carrefour d'éducation populaire pour avoir "une école à eux".

Sur le nombre d'heures:

2 sessions de 15 semaines; 9 heures par semaine.

Sur le point d'arrivée:

Ne plus être analphabète; i.e. se débrouiller avec un papier, le comprendre, pouvoir écrire un petit mot simple et poser des problèmes de réflexion. L'alphabétisation suppose à la fois le code et l'exercice de la pensée.

Cette démarche se fait en trois ans.

Sur les abandons:

Il y en a, mais ça tourne autour de la maladie ou du travail le soir.

Ce type de travail, c'est une tâche, mais c'est aussi constamment de la réflexion.

LE TRAVAIL SUR UN THÈME AVEC DES GROUPES D'ANALPHABÈTES COMPLETS, SEMI-FONCTIONNELS ET FONCTIONNELS

par

Cécile Vanasse
Odette Paradis

Formatrices en alphabétisation
au Carrefour d'éducation
populaire de Pointe St-Charles

Pour bien comprendre la démarche adoptée au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles, il faut au départ préciser les objectifs du projet d'alphabétisation.

1. LES OBJECTIFS DU PROJET D'ALPHABÉTISATION

Ces objectifs sont de trois niveaux. Il y a tout d'abord l'apprentissage des outils intellectuels que sont la lecture et l'écriture. Ceci est d'autant plus important que c'est sur la base de cette difficulté qu'existe la motivation.

L'atelier devra donc permettre à chacun d'être en mesure de connaître des outils de base du code linguistique et d'en comprendre la structure générale afin de pouvoir l'utiliser.

De plus, il faut aussi permettre le développement de la capacité de réfléchir et de s'exprimer sur une réalité donnée qui touche ou préoccupe les participant(es). En fait, la démarche d'alphabétisation se situe dans une perspective de développement global visant à rendre chacun le plus autonome possible. C'est le deuxième objectif.

Dans un premier temps, l'accent est mis sur la prise de parole en groupe. Il faut se mettre en tête que ce processus d'apprentissage est aussi ardu que la lecture ou l'écriture. En effet, ce n'est pas une attitude première chez les analphabètes habitués plutôt à communiquer dans des groupes restreints. Mais il y a progression dans la possibilité d'émettre son opinion et de la confronter à des opinions opposées. Il faut favoriser la prise de parole mais aussi le fait d'écouter, sinon l'échange ne serait qu'une juxtaposition d'opinions et non une discussion!

En fait, la réflexion se veut une réflexion critique; j'hésite beaucoup à utiliser le terme de conscientisation. Il s'agit surtout de développer chez les participants et avec eux, un processus d'auto-questionnement. On estime l'avoir atteint quand les gens du groupe regardent la réalité sous un angle nouveau, lorqu'ils remettent en question leurs perceptions spontanées. Les participants disent eux-mêmes apprendre à se parler, à écouter, à tolérer des points de vue différents, à discuter, à se questionner.

Dans une telle perspective, le rôle de l'animateur est délicat tenant compte du fait que les participants sont en situation d'apprentissage et qu'existe une situation de

dépendance. Notre rôle est avant tout de permettre l'expression de chacun tout en présentant notre point de vue. Cette démarche n'équivaut surtout pas à imposer une prise de conscience particulière. C'est pourquoi on utilise avec circonspection le terme conscientisation.

Enfin, le troisième objectif du projet est de favoriser la participation réelle des gens dans les ateliers. Sans tomber dans l'idéalisme, il importe de viser à ce que les participants contrôlent le plus possible leur formation, tant au niveau de l'orientation que du contenu. Il faut qu'ils apprennent à la critiquer et la modifier selon leurs besoins ou leurs attentes.

C'est pourquoi il y a, à l'intérieur des ateliers, une période systématique d'évaluation.

Au plan pédagogique, le moyen trouvé pour articuler et concrétiser ces objectifs est l'utilisation des thèmes. Ici, il faut comprendre qu'il s'agit de contenus ou de sujets qui servent pour la discussion et sur lesquels se greffent les apprentissages.

2. LE CHOIX DES THÈMES

Tout d'abord, il faut dire que les animateurs se rencontrent une fois la semaine, pour la concertation afin de déterminer le programme tant au niveau des objectifs d'apprentissage en lecture et en écriture qu'au niveau des objectifs de réflexion/expression.

Lors de ces rencontres, on discute aussi de problèmes particuliers d'apprentissage, de méthodologie à adopter sur un objectif du programme et aussi de l'élaboration du thème. Sur ce dernier point, on va, d'une part, déterminer le thème et mettre en commun nos réflexions sur ce thème et, d'autre part, voir concrètement comment l'introduire dans nos ateliers, comment l'évaluer et le réorienter; enfin, comment y greffer des apprentissages linguistiques.

Cette année, au moment de choisir le thème, on s'est arrêté à la situation des analphabètes. On sait que bien souvent les gens sont complexés d'avoir eu à vivre avec ce handicap. De plus, malgré le fait qu'ils aient bien souvent vécu des situations pénibles à l'école, ils surévaluent l'importance et le rôle du professeur et de l'animateur. L'explication qu'ils donnent de leur analphabétisme est liée à des facteurs individuels, donc plus culpabilisants. Notre premier objectif est de les déculpabiliser face à leur situation.

Dans le même sens, nous avons trouvé important de valoriser le vécu des participants. Tous ces adultes ont acquis une somme de connaissances au cours de leur vie qu'on voulait mettre en lumière. C'est pourquoi une démarche sur les savoirs nous a semblé pertinente.

On sait toutefois que l'intérêt d'un thème réside dans le contenu que les participants y mettent. Il nous fallait arriver à amorcer la réflexion et stimuler l'expression tout en laissant place à de nombreuses interventions.

Les premières questions ont été:

Qu'est-ce que vous savez : . métier?
. loisir?
. humain?

Comment l'avez-vous appris : . par qui?
. à quel âge?

Évaluation faite de l'apprentissage.

Pour nous, c'était aussi l'occasion de mieux connaître comment se faisaient les apprentissages informels dans les populations sous-scolarisées.

Il est aussi très important que les pôles expression/réflexion et apprentissage linguistique soient reliés et évoluent simultanément. Un travail pédagogique individuel se greffait pour chacun des animateurs.

Au Carrefour, il y a trois (3) groupes relativement homogènes.

Dans le premier groupe se trouvent les analphabètes complets, qui bien souvent ne connaissent pas leur alphabet et qui n'ont aucune maîtrise de la lecture même au niveau des syllabes simples.

Le deuxième groupe se composent des analphabètes semi-fonctionnels qui ont une maîtrise minimale des syllabes simples, insuffisante cependant pour leur permettre de lire et d'écrire.

Enfin, les analphabètes fonctionnels qui maîtrisent assez bien la lecture, mais éprouvent de nombreuses difficultés au niveau de la compréhension: ils n'arrivent pas à écrire, ni à traduire correctement leur pensée en mots.

Comme je l'ai dit, nous voulons faire concorder la démarche réflexion/expression sur le thème avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Chacune d'entre nous doit traduire dans ses exercices des éléments de la démarche de réflexion. C'est d'ailleurs de cette façon que nous obtenons du matériel à contenu signifiant pour les participants.

Si je résume un peu: le thème est un sujet de réflexion pour le groupe et il est à l'origine des exercices sur lesquels on travaille. Pour que le thème serve vraiment à la réflexion, il faut un certain suivi; la réflexion étant une démarche à long terme. Dans ce sens, cette année nous avons abordé les savoirs: les réponses obtenues nous ont entraînées à parler de la culture, plus particulièrement de la notion de fête. L'importance de la famille est alors apparue et c'est le dernier thème que nous avons abordé cette année. Les exemples que nous donnerons portent donc sur ce thème. (C.V.)

3. LE TRAVAIL DANS LES ATELIERS : DES EXEMPLES

3.1 Les analphabètes complets

Avec le groupe des analphabètes complets, nous procédons à partir de la méthode globale parce qu'elle permet d'emblée de travailler avec les phrases composées à partir des discussions et des réflexions. J'ai composé un texte à partir d'une discussion sur la famille, le rôle de chacun, etc. Le travail se déroule en 6 phases:

1. J'écris une phrase. Je la lis. Chaque participant doit la lire à tour de rôle. Une lecture de gauche à droite d'abord, ensuite à l'envers parce que les participants connaissent la phrase "par coeur".

2. Je découpe la phrase en groupes fonctionnels : les mots . qui font l'action
. d'action
. complément.

3. Je compte les mots.

4. J'épelle les mots d'abord. Puis ensuite.

5. Les participants repèrent les mots communs aux six phrases, de même que les syllabes communes.

6. Les participants substituent un groupe de mots. Ce dernier exercice leur permet de se rendre compte de la fonction d'un tel groupe dans l'ensemble de la phrase.

À la rencontre suivante, les participants ont le texte. Ils relisent les phrases, reconnaissent les mots. Après nous faisons des exercices de désarticulation des phrases en groupes de mots, en mots, en syllabes, en groupes de lettres.

La méthode globale procède donc de façon contraire à la méthode syllabique:

Pour nous, il est très important que le matériel reflète le cheminement de la discussion: les phrases que nous construisons expriment leur opinion. Et c'est très valorisant! De cette manière aussi, les participants font le lien entre dire et lire.

Un exercice de décomposition de phrases

Une difficulté que rencontrent les participants c'est la reconnaissance des mots en dehors de leur contexte initial. L'exercice de décomposition de phrases permet justement de défaire la phrase et d'en reconstruire une nouvelle. On relit tous les mots et on compose de nouvelles phrases.

Voici deux exemples:

COMPOSE DE NOUVELLES PHRASES

ses enfants	Nicole	elle
va	aide	dans la salon

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

COMPOSE DE NOUVELLES PHRASES

arrive	Pierre	Jules
s'occupe	à l'école	de la maison

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Les sons-clés ne sont pas appris systématiquement comme dans les méthodes syllabiques. À force de les voir dans des mots, ils vont les reconnaître.

Un exercice de reconstruction de phrases

Cet exercice propose aux analphabètes de reconstruire deux phrases, décomposées en groupes fonctionnels, en identifiant ces groupes.

Exemple:

Lis et souligne de la même couleur les mots d'une même phrase-clé:

s'occupe	Pascal
à six heures	du repas et des enfants
arrive de travailler	Nicole

---

se	et ne la comprend pas
elle	des questions
ne lui parle pas	
sur son mariage	son mari

Plusieurs exercices sur les syllabes

Plus le travail avance, plus la phrase se désarticule. Et on arrive à la syllabe.

Exemple:

Lis, joins et écris:

ci de mi	A M I	sa par pe le	
ri mai son se	M A I S O N	lui Bu do cha	
te déco re le	D É C O R E	du musi au que	

Cet exercice se fait d'abord oralement en groupe, et par écrit individuellement ensuite.

Dans cette méthode, les analphabètes font beaucoup d'apprentissages automatiques. Ils n'en sont pas toujours conscients et nous non plus, d'ailleurs.

Un autre exercice utilise les mots déjà vus qu'il faut compléter par la syllabe manquante. Cet exercice marque un début de généralisation, à partir de syllabes simples, connues.

Exemple:

Lis et complète:

ME	LE	SE
ti ———	Nico ———	repo ———
dâco ———	âco ———	po ———
âcri ———	se ———	re ———

DE	CHE	VE
——— core	bê ———	le ———
——— jà	ca ———	arri ———
dême ———	rê ———	——— ru

Enfin, un dernier exercice propose une classification de mots selon une syllabe.

Exemple:

Lis et classifie:

salon	mal	passage	poire
repas	balade	Michel	

al	re	se
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

fiche	vache	nâge	aide	mirage
balade	bûche	malade	sage	

che	ge	ce
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Un exercice de complétion de phrases

Toutes les phrases présentées sont de nouvelles phrases. Tous les mots sont des mots connus visuellement. Cet exercice demande de lire un mot hors contexte. Dans la méthode globale, un mot est plus difficile à lire.

Exemple:

Place les bons mots pour compléter les phrases

Pierre	souper	se repose	repas
maison	céramique	l'école	arrive

———— travaille à l'école.

Michel ———— à six heures.

Jules va ———— chez ses amis.

Nicole fait le ————.

Pascal ———— devant la télévision.

Robert décore sa ————.

Léon va lire et écrire à ————.

Magalie aime faire de la ————.

Au plan de l'écriture, les adultes commencent dès le départ à copier les phrases. Au début, c'est très long.[1] (O.P.)

3.2 **Les analphabètes semi-fonctionnels et fonctionnels**

Avec le groupe d'analphabètes semi-fonctionnels, nous travaillons le décodage et la généralisation pour qu'ils puissent lire. L'apprentissage syllabique est la manière la plus courante de faire, mais les participants à l'atelier ont signalé au moment de l'évaluation qu'ils préfèrent travailler avec des phrases plutôt que des listes de mots. Ils avaient aussi mentionné leurs difficultés en lecture : quand ils lisent une phrase, ils en oublient le sens. Les problèmes liés au décodage retenant toute leur attention, j'ai alors cherché un autre moyen : pour qu'ils comprennent un texte, il faut que je leur présente une "continuité", une histoire comme dans la lecture réelle. À date, j'avais plutôt travaillé avec des phrases complètes. Je voulais que ce qu'on lise ce soit des histoires racontées, plutôt que des "exercices de lecture". Leur intérêt est très grand.

---

[1] Les enfants qui apprennent à lire et écrire avec la méthode globale travaillent avec des bandes de manipulation à coller.

J'écris donc un texte qui permet en même temps la révision de syllabes connues:

"Pauline travaille chez un dépanneur; il ne la payait pas très cher; elle le trouve fin et ils se marient."

Le texte se terminait en disant : "une chose a changé cependant, maintenant elle n'a plus de salaire." Les réactions des participants furent immédiates et nombreuses. On se demandait si Pauline allait ou non divorcer et on me demande quelle est la suite de l'histoire.

J'ai alors bâti un deuxième texte à partir des éléments de réflexion qu'ils me donnaient, et en y greffant de nouvelles notions. Cependant, la méthode syllabique devenait moins pertinente. À partir de ce moment, j'ai utilisé la méthode du Sablier (Gisèle Côté Préfontaine). Cette méthode fait le lien entre le global et le syllabique d'une part, et, d'autre part, isole un son et présente tous les graphèmes correspondants. Au moment de la rédaction du texte, je tenais compte des éléments syllabiques non-appris.

L'appendice A contient un exemple de texte ainsi composé, ainsi que quelques exercices de reconnaissance de mots ayant le son "an", "in", du verbe avoir et être au temps présent.

Ce texte se continue de semaine en semaine : il devient de plus en plus stimulant pour la réflexion. L'évolution des personnages intéresse les gens et le texte se bâtit de semaine en semaine en fonction des réactions et des commentaires des participants.

Enfin, le troisième groupe de participants a choisi de lire un livre. Un extrait d'un chapitre de ce livre, de même que quelques exercices se trouvent à l'appendice B.

Appendice A

Un texte composé pour le groupe d'analphabètes semi-fonctionnels.

Carrefour d'éducation Populaire
Atelier d'alphabétisation
Février 1982

ON

DEUX AMIES SE RENCONTRENT

En revenant de faire ses commissions Pauline tombe face à face avec Manon, son amie de toujours. Pauline l'invite à prendre un café à la maison. Comme Manon a un peu de temps elle accepte. Elle avait bien vu que Pauline filait un mauvais coton.

Ça ne va pas bien Pauline? Ah! non! Faut que je t'en parle Manon. Ça fait assez longtemps que je te connais, c'est comme si tu faisais partie de la famille. Des fois je pense que je vais laisser Noël, mais ça me fait peur de me retrouver toute seule. Il me semble que je ne saurais pas comment m'arranger avec mon budget. Payer des comptes et tout calculer pour que ça arrive j'ai jamais fait ça. En plus, je ne pourrais pas travailler et payer une gardienne en même temps. J'ai pas des milliers à la banque, à vrai dire j'ai rien. Je ne sais pas quoi faire.

Le divorce répond Manon j'en ai fait l'expérience, je peux t'en parler. Au début on est énervé, on sait pas où aller, comment s'organiser. Moi, tu te rappelles, mon mari est parti sans nous laisser d'adresse ni une cenne noire. Je me suis retrouvée sur le Bien-Être. Les enfants étaient jeunes. Il y avait tellement de chômage que c'était impossible de se trouver de l'ouvrage, surtout pour moi qui n'avais jamais travaillé.

Tout mon temps passait à essayer de ménager pour que les enfants mangent et soient habillés comme du monde. J'avais beau compter, recompter de toutes les manières possibles, j'arrivais pas. Au Bien-Être je sais pas à quoi il pense. Personne peut arriver avec le montant qu'il te donne. J'ai connu une fille du Comité des assistés sociaux qui m'a fait connaître le comptoir alimentaire. Tu sais, l'autre jour on a fait le marché là, ça me coûte moins cher pour l'épicerie.

Bien sûr mes problèmes sont pas tout réglés. Je trouve ça bien dur d'élever trois grands garçons toute seule. Mais au Comité on s'en parle entre nous, on s'organise pour trouver des façons de s'aider. C'est plus facile comme ça, que si je restais chez nous, à essayer de trouver seule une réponse à mes problèmes. Dans le fond ensemble c'est plus facile de s'organiser.

Carrefour d'Éducation Populaire
Atelier d'Alphabétisation
Février 1982

TROUVE DANS LE TEXTE DIX MOTS QUI ONT LE SON "AN":

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

TROUVE DANS LE TEXTE CINQ MOTS QUI ONT LE SON "IN":

_____ _____

_____ _____

_____

COPIE UNE PHRASE DU TEXTE OÙ IL Y A LE VERBE AVOIR AU PRÉSENT:

_____

_____

COPIE UNE PHRASE DU TEXTE OÙ IL Y A LE VERBE ÊTRE AU PRÉSENT:

_____

_____

Carrefour d'Éducation Populaire
Atelier d'Alphabétisation
Février 1982

RÉVISION

TROUVE UN MOT NOUVEAU:

engage: _____

recompter: _____

impatient: _____

comprends: _____

printemps: _____

million: _____

dimanche: _____

surprendre: _____

retombe: _____

entente: _____

enterre: _____

imprudence: _____

cachant: _____

répond: _____

ambulance: _____

impossible: _____

ampoule: _____

humain: _____

retondre: _____

entrain: _____

rencontre: _____

éteindre: _____

TROUVE LE MOT:

ma-sin-ge: _____

ga-on-ge: _____

sam-en-ble: _____

man-ca-can: _____

mont-la-ge: _____

se-rê-pon: _____

re-te-comp: _____

vra-ou-ge: _____

va-la-ge: _____

pa-ti-ent-im: _____

Appendice B

Un extrait du livre "Les meilleurs d'entre nous", lu par le groupe d'analphabètes fonctionnels et quelques exercices complémentaires.

Le logement voisin était inoccupé depuis plusieurs semaines. Au-dessus de l'épicerie, logeaient un retraité assez âgé, monsieur Lacasse et, finalement, une jeune femme de vingt ans avec son bébé.

L'ensemble était vétuste, mais se distinguait des taudis, parfois sordides, nombreux dans le quartier. Si cette construction paraissait solide, c'était surtout à cause des grosses pierres grises qui en ornaient la façade. Après tout, elle était presque centenaire et, depuis plusieurs années, le propriétaire réduisait l'entretien au strict minimum.

Ce dernier, un commerçant retraité à Ville-Mont-Royal, n'avait jamais rencontré la moindre difficulté pour louer ses logements, probablement grâce à des loyers relativement bas... De plus, la rue Notre-Dame toute proche reliait, comme un cordon ombilical, le vieux quartier au centre de la ville, tout en offrant sur place l'intérêt d'une artère commerciale. Enfin, tout autour, pas loin, de vieilles usines employaient une bonne partie de la population locale à des salaires frôlant le minimum légal.

Usines vétustes, bas salaires, vieux logements, loyers modérés, voilà les matériaux qui servaient de cadre matériel à la vie du quartier. Petits ouvriers, chômeurs, assistés sociaux, retraités, familles, personnes seules, voilà qui en formait l'âme.

Sandra rangea son auto le long du trottoir, juste au coin de la ruelle, devant la porte du domicile familial. André était nerveux. Il se sentait subitement fatigué et le scotch, consommé un peu trop rapidement, l'avait étourdi.

Sandra passa la première et, alors qu'elle appuyait sur le bouton de la sonnette, André se réfugia dans une encoignure de façon à se dissimuler au regard de celui ou celle qui viendrait ouvrir. En un court instant, il revit tous les siens. Étaient-ils les mêmes?

Monsieur Beauchemin, le père, était à cinquante-huit ans un homme ruiné physiquement et moralement. Sa déchéance se lisait dans son visage couperosé. Lorsqu'il n'était pas à la taverne, on le voyait assis sur le balcon, tenant dans une main parcourue de veines saillantes son éternelle petite bière. De temps en temps, le dos voûté, il s'acheminait à pas lents vers le parc où il allait cuver son vin tout en jetant du pain sec aux pigeons. Ivre, il pouvait devenir violent et frapper sa femme. Le lendemain, il ne se souvenait de rien. Ses enfants et peut-être sa femme attendaient qu'il passe l'arme à gauche, fauché par une cirrhose ou par un arrêt cardiaque. À travers l'épais brouillard qui enveloppait ses jours, il sentait qu'il était maintenant considéré comme une anomalie, un cancer au sein de sa famille, et cette conscience de l'isolement dans lequel il s'était englué ne trouvait de repos que dans les vapeurs de l'alcool.

Yvette, la mère, était une femme maigre, pour ne pas dire rachitique. Sur son visage osseux se lisait une force intérieure très grande que ne faisait pas oublier le pli amer de sa bouche. Peut-être était-ce à cause de l'intensité de son regard? Des cheveux argentés encadraient sa tête qu'elle s'efforçait de toujours garder bien droite. La mère partait tôt le matin et la femme d'en haut, par sa large fenêtre, pouvait suivre son pas rapide qui

l'amenait vers un ménage à faire chez quelque famille de Westmount. Le soir, elle cousait pour les voisines. Madame Beauchemin, c'était connu, était une excellente couturière.

Michelline logeait chez ses parents. Elle ressemblait à cette femme dont la photo ornait un des murs du salon : blonde aux yeux noirs incrustés dans un écrin d'ivoire, visage rond. De taille moyenne, elle donnait une impression de vivacité et d'énergie sans limites. Sa mère, quarante ans plus tôt. Malgré son désir d'aller cohabiter avec son ami, elle n'avait pu se résoudre à quitter le foyer paternel. Son père, en sa présence, n'osait se livrer au déversement d'amertume qui l'amenait trop souvent à perdre le contrôle de ses actes. De tous les enfants Beauchemin, Michelline avait été la plus choyée. Elle connaissait, bien entendu, les difficultés inhérentes à son appartenance de classe. Mais elle avait bénéficié d'une éducation supérieure, et se montrait, à l'occasion, hautaine et fantasque. Le reproche facile, elle manquait parfois de discernement et portait des jugements trop hâtifs. Malgré les aspects déplaisants de son caractère, Michelline manifestait une tendresse infinie à l'égard de sa mère. Plus que sa fille, elle en était devenue la complice.

Henri Lamoureux : <u>Les meilleurs d'entre nous</u>. Éd. du Jour, Montréal, pp. 26-27.

Carrefour d'Éducation Populaire
Atelier d'alphabétisation
Février 1982

Les meilleurs d'entre nous

Troisième chapitre

1. Mes réactions

2. Écrire les noms p. 26

Carrefour d'Éducation Populaire
Atelier d'alphabétisation
février 1982

3. Mettre les articles un ou une devant le nom

——— père
——— femme
——— visage
——— force
——— pli

——— intensité
——— cheveu
——— photo
——— désir
——— déversement

——— difficulté
——— enfant
——— jugement
——— appartenance
——— tendresse

4. Indiquer si le mot est masculin (M) ou féminin (F)

soirée ———
taverne ———
effort ———
ébahissement ———
absence ———

nez ———
conversation ———
anniversaire ———
crânage ———
réfrigérateur ———

embarras ———
bras ———
taille ———
journée ———
silence ———

5. Mettre les mots suivants au féminin

garçon ———
père ———
homme ———
oncle ———
fils ———

mari ———
grand-père ———
gendre ———
neveu ———
coq ———

cousin ———
voisin ———
fiancé ———
participant ———
étudiant ———

6. Indiquer si le mot souligné est singulier (S) ou pluriel (P)

quatre ans ———
plusieurs familles ———
son sommet ———
des balcons ———
une collectivité ———

la ruelle ———
ses journées ———
des taudis ———
plusieurs années ———
le quartier ———

son auto ———
sa bière ———
le porc ———
les voisines ———
un écrin ———

7. Trouver dans le 3e chapitre 5 mots avec "gu"

ALPHABÉTISATION-CONSCIENTISATION UNE ENTRÉE DANS UN RÉSEAU DE SOLIDARITÉS

par

Yvan Comeau
formateur-animateur à la
Coopérative des Services Multiples
de Lanaudière

1. PRÉSENTATION DE LA COOPÉRATIVE DES SERVICES MULTIPLES DE LANAUDIÈRE (CSML)

Les services offerts à la CSML sont multiples (d'où son nom): comptoir vestimentaire, comptoir de meubles, éducation populaire, alphabétisation. Le responsable de l'éducation populaire est nommé par l'assemblée générale, mais l'équipe est composée des représentants(es) des groupes locaux. Ces groupes locaux sont indépendants, incorporés, axés sur l'information et la lutte.

La CSML comprend un total de 200 membres, dont 60% sont des assistés-sociaux.

Exemple d'un texte de présentation de la Coopérative

COOPÉRATIVE DE SERVICES MULTIPLES
DE LANAUDIÈRE
1482, rue Ste-Julienne, Ste-Julienne, Qué, J0K 2T0
(514) 831-3333

"ce"	"cé"	"ci"	"çà"	"ça"	"çon"	"çu"
cela	cérèale	participer	cèdre	rinçage	garçon	reçu
face	pincée	cinéma		ça coûte	glaçon	déçu
place	cédari	ici		il plaça	leçon	
Ce n'est pas						

's'

"ce"	"co"	"cré"	"cu"	"cou"	"con"
cadeau	coopérative	crédit	calcul	couleur	condition
cadenas	encore	crédence	cure-dents	cou	flacon
placard	corps			coup	conquête

'x'

"e"	"é"	"i"	"o"	"u"
acheter	élire	inondation	opérer	usine
agréable	étirer	image	obéir	utile
réalité	général	imagination	coopérative	uni

C'est une coopérative de services multiples pour la région Lanaudière. Ce comprend: un comptoir vestimentaire, la production artisanale, un bureau de référence et d'information, l'éducation (par des sessions de formation, conférence avec personnes ressources), une bibliothèque populaire, des activités socio-culturelles, de l'animation-consolidation, un comptoir de meubles, des coopératives d'habitation et tout service pouvant améliorer ou changer nos conditions de vie dans Lanaudière.

La Coopérative est aussi un lieu de rencontre pour nos loisirs, pour nos activités et pour nos travaux en sous-comité.

Pour être membre, il faut être accepté par un comité de sélection, débourser $5.00 pour une part sociale à vie et participer à des activités du groupe local pendant trois mois.

• _____ •

C'est pour qui la Coopérative. C'est pour les gens à faible revenu. On s'informe sur ses droits.

Utilise c'est ou ses!

La Coopérative, _____ nous autres.
Elle est heureuse de partager _____ idées.
Luc pense à _____ besoins de formation.
_____ s'informer ensemble.
_____ le temps de réagir.
Le Prêt populaire, _____ essentiel.
Claude apporte _____ documents pour l'assemblée.
Elsie partage _____ activités avec sa famille.
Se regrouper, _____ améliorer son milieu.

• _____ •

Utilise ça ou sa!

La Coopérative, c'est différent parce que ____ nous appartient.
Hélène apporte ____ participation aux discussions.
Etre membre de la Coopérative ____ coûte $5.00 à vie!
____ participation, ____ compte!
Il ne faut pas être au-dessus de ____.
____ va mieux.

• _____ •

$ 45.95	$ 29.00	$ 33.50	39	33	88	135	100	$ 10.00
+ 26.67	+ 35.90	+ 97.50	- 16	- 17	- 69	- 97	- 67	- 8.54

Quelle est la différence entre une coopérative et une entreprise privée?

À ce jour, beaucoup de localités n'ont pas de groupes locaux. De fait, il en existe 5 qui fonctionnent: à Ste-Julianne, Rawdon, Chertsey, St-Alphonse, Entrelacs.

Pour être membre de la Coopérative, il faut assister à trois (3) réunions du groupe local. Les mêmes membres assurent le lien entre la Coopérative et le groupe local.

Tous ceux qui travaillent à la Coopérative le font bénévolement, sauf en alphabétisation.

N'importe qui peut acheter au comptoir vestimentaire, quand tu es membre de la Coopérative cependant, tu bénéficies d'une réduction de 20¢.

2. LES DISTANCES EN MILIEU RURAL

- Un problème de transport, puisque la plupart des petites localités ne sont pas desservies par un réseau d'autobus, sinon d'une manière très occasionnelle (1-2 fois par jour: matin - soir). Ce qui fait que parfois les participants ne peuvent venir aux ateliers, pour cette raison.

- Bassin de population limité par village, environ 700-800 personnes.

Ce qui vous contraint à travailler avec des groupes hétérogènes de 10-12 personnes chacun.

3. L'ALPHABÉTISEUR, dans une perspective de conscientisation

L'analyse en termes de classes sociales: comprendre les mécanismes d'oppression. Cette analyse n'est jamais complétée: il a toujours un besoin de ressourcement.

Ce premier aspect est bien important; cette analyse s'appuie sur les éléments suivants. Dans un contexte de production, le travail "produit" un profit, une "valeur ajoutée" qui est accaparée par le propriétaire d'usine et distribuée aux commerçants également. Les assistés sociaux quant à eux, demeurent en marge de la production, mais non de la consommation: ils exercent une pression à la baisse sur le salaire minimum.

Tout ce système est cimenté par une idéologie qui veut le reproduire.

La conscience de sa propre situation de classe. L'alphabétiseur fait partie de la nouvelle petite bourgeoisie salariée: sa culture est différente et cette différence a des incidences sur la pédagogie.

Cette nouvelle classe ne possède aucun lien direct avec la production; ils ont un lien idéologique et politique. Son salaire est un effet de la classe mais il n'est pas déterminé par la classe. Cette classe comporte différents niveaux, mais les membres partagent des intérêts communs. Exemple: penser à la carrière; exercer un certain contrôle sur son travail; ressentir un certain narcissisme à contrôler l'information.

Un soutien individuel (socialisation) qui peu à peu est assumé par le groupe.

Par exemple: on l'aide à remplir la demande d'aide sociale, sans le faire à sa place.

Interroger les éléments de la culture dominante et renforcer les éléments de la culture populaire. Cette attitude prend place et se déroule dans l'action: elle vise la désaliénation et l'affirmation.

Par exemple:
"Faut pas se plaindre" Mais oui, il y a des situations où il faut se plaindre.
"Faut se mêler de ses affaires".
Ce n'est pas vrai: il faut se regrouper sinon il est impossible de s'en sortir.

D'autre part, il faut renforcer des éléments de leur culture. Par exemple: certaines traditions de "remèdes de nos grands-mères".

4. LIRE, ÉCRIRE, COMPTER, S'EXPRIMER

Voici la liste des activités que nous faisons, reliées à un thème.

L'étude des sons, pour rejoindre tous les niveaux.

Dans un groupe hétérogène, on a essayé de donner des exercices particuliers à certains. Mais c'est ennuyant d'être à l'écart. On a alors essayé pour tous l'étude des sons. Cet exercice débute l'atelier.

La page suivante illustre un tel exercice tiré d'un thème sur la publicité.

Une mise en situation

Toujours faite à partir d'un contenu orienté vers la conscientisation.

Un texte, provenant des participants, de l'alphabétiseur et autres. Par exemple, des coupures de presse quand l'atelier est assez avancé.

Une illustration, avec la possibilité, pour les participants de faire des liens entre des faits.

Exemple d'exercices pour l'étude des sons:

-pa-	-pe-	-pi-	-po-	-pu-	-pé-
patron	soupe	piastre	poche	publicité	pédale
capable	petit	soupir	population	populaire	papé
coupable	groupe	rapide	compter	pure	

-bla-	-ble-	-bli-	-blo-	-blâ-	-blé-
blague	bible	bibliothèque	bloc	blâme	blé
blâme		établi			
blessé					

-cl-	-ce-	-cé-	-cè-
ici	ce ciseau	céréale	cèdre
ciment	celui	célibataire	
cigarette	est-ce que		
raccourci			

-ta-	-te-	-ti-	-to-	-tu-	-té-
taverne	pâte	utile	tôle	tube	côté
tapis	matelas	tirer	total	tuque	parenté
résultat	reste	petite			télévision

UN ET PLUSIEURS...

Il y a une bouteille.	Il y a des bouteilles.
Il y a une caisse.	Il y a plusieurs caisses.
Il y a	Il y a .....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

La conscience critique, c'est précisément d'établir des liens entre des faits contradictoires.

L'illustration est souvent préférable au texte. C'est, en effet, un trait culturel différent entre alphabétiseur et alphabétisé. Nous avons tendance à être plus théoriques, eux sont plus concrets.

Par exemple à la page suivante, la coopération.

À ce moment, dans l'atelier, nous travaillions "c'est ce n'est pas".

À la suite de cette mise en situation, il y a une discussion d'environ 10 minutes. Après quoi, les participants répondent par écrit aux questions posées.

La composition.

L'expression du participant qui permet de voir l'impact de la mise en situation et du questionnement.

La mise en situation doit en effet, par elle-même amener l'expression d'une conscience critique. Sinon, il faut réviser le matériel.

Des exercices portant sur des difficultés particulières, tirées souvent des phrases des participants.

Exemple d'une illustration utilisée comme mise en situation

LA COOPÉRATION...

Ce n'est pas un patron qui mène...

Ce n'est pas pour faire des profits...

C'est sortir de son isolement....

C'est s'informer ensemble...

C'est trouver des solutions ensemble.

Le calcul est abordé de façon traditionnelle: l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. C'est souvent du travail à faire à la maison.

La dictée, pour vérifier les acquis.

La petite grammaire qui change à chaque année. C'est un outil une fois les ateliers terminés; elle contient des textes des participants avec illustrations et des "trucs" pour se rappeler certaines règles de grammaire.

EN RÉSUMÉ

- étude des sons
- mise en situation
- discussion (10 minutes)
- composition individuelle ou deux à deux
- mise en commun
- exercice.

5. UN ATELIER-TYPE

Présentation de l'ordre du jour

C'est aussi la façon de procéder avec des groupes de tâche. L'objectif est de permettre aux participants de se situer face aux contenus de l'atelier.

- adoption
- retour sur le travail

Le calcul fait à la maison et parfois aussi des compositions faites chez eux.

- mise en situation,
  par exemple: les sons "eu" et "ou"
- discussion sur l'image
- composition
- pause
- exercice
- travail à la maison
- évaluation

La tâche des participants consiste à écrire l'ordre du jour et faire les évaluations. Ils sont aussi responsables de la propreté du local.

Chaque atelier est aussi co-animé par deux personnes-ressources. Ce partage permet un meilleur support individuel pour les participants et une critique sur les attitudes de l'un ou l'autre animateur.

6. LES IMPACTS: l'expression à l'intérieur des ateliers

La conscience soumise. Le critère qui revient le plus souvent pour caractériser ce niveau de conscience est le suivant: "population immergée dans la culture du silence et en subissant les déterminismes".

Les conditions pour obtenir ce piètre résultat:

- pas d'illustration
- pas de discussion
- pas de questions préparées
- pas de liens offerts entre des faits contradictoires.

Un exemple que nous avions:
- un homme dit: mes vacances je les passe sur mon voilier de 30 pieds.
- un groupe de femmes et d'hommes disent: mes vacances je vais les passer sur mon balcon de 10 pieds.
- Le questionnement ne reprenait pas cette différence, cette contradiction.

Les questions demandaient:

- c'est quoi tes vacances?
- quelles vacances aimerais-tu avoir?
- pourquoi ne peux-tu pas les obtenir?

La conscience pré-critique, qui se définit par une insatisfaction du statu quo.

Les conditions:

- illustration
- part du vécu des participants, souvent insatisfaisant
- le questionnement est du genre: comment? qu'en pensez-vous?

Les participants verbalisent leur insatisfaction, mais ils ne font pas de lien entre le perçu et l'analyse.

La conscience critique se traduit par le passage du perçu à l'analyse.

Les conditions

- illustration
- possibilité de faire des liens logiques entre des faits
- questionnement direct et discussion

Notre objectif n'est pas nécessairement que tous les participants parviennent à un niveau de conscience critique. L'évolution doit se faire d'une manière très graduelle. Sinon, ils vont demeurer au niveau de la conscience soumise. L'important cependant c'est que chaque participant évolue.

Le thème du chômage par exemple. Les questions posées "reprennent" directement les illustrations. (Voir les pages suivantes). D'autre part, le libellé de ce thème est incorrect. Il aurait été préférable de dire "Y a pas d'ouvrage", plutôt que "le chômage".

7. LES ACTIONS ENTREPRISES

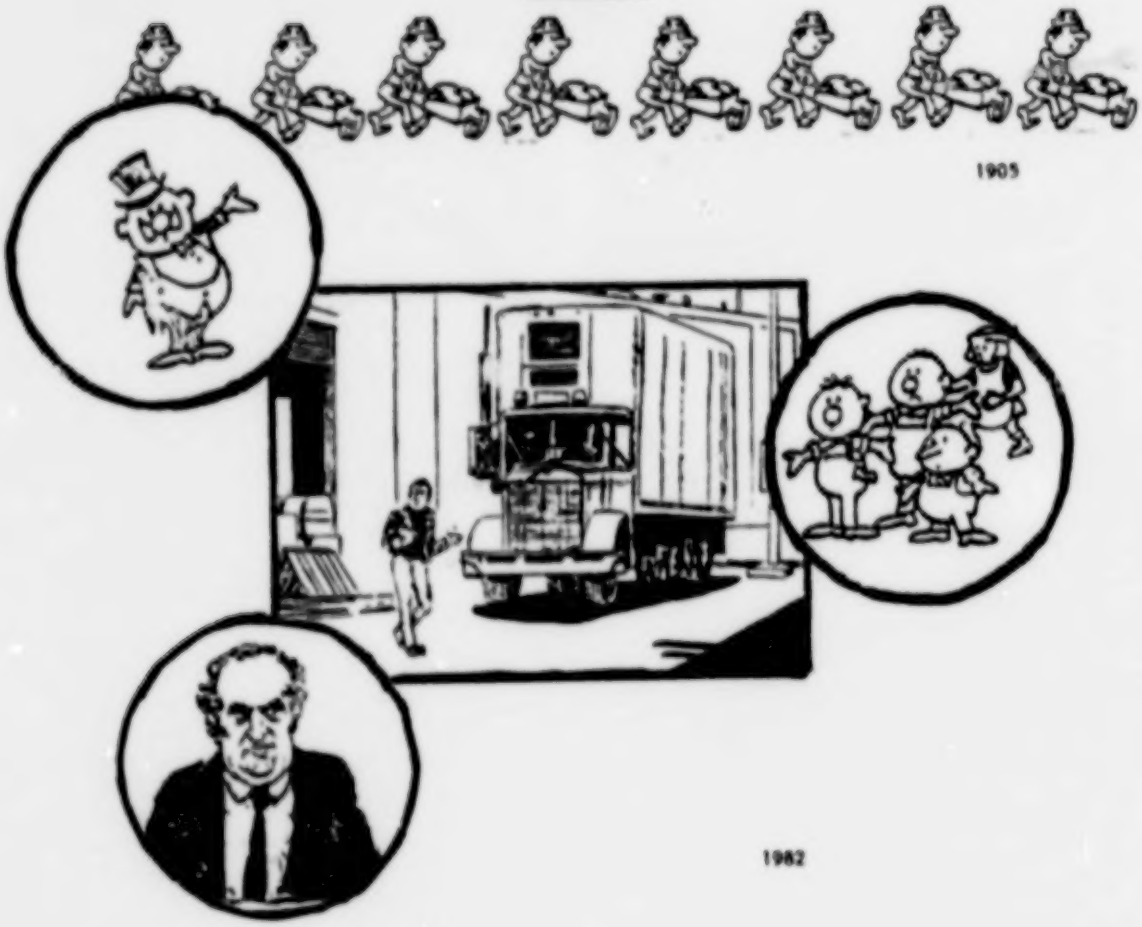
Pas de conscientisation sans action!

Individuelles: assister aux rencontres du groupe local. La présence de membres de la coopérative aux ateliers d'alphabétisation est très importante: elle renforce la participation au groupe local et crée une solidarité plus grande entre les participants.

Collectives: plus le groupe local est solidaire et combatif, plus l'impact des ateliers est grand. Le contexte devient primordial.

Exemple d'une illustration favorisant l'émergence d'une conscience critique

LE CHÔMAGE



1905

1982

1. Combien de personnes le camion a remplacé?

2. Pensez-vous que le camion permet au patron d'avoir plus de profit?

3. Qui est responsable du chômage?

4. D'après les personnes que vous connaissez, pensez-vous qu'il est agréable de ne pas avoir d'emploi? Pourquoi?

Exercices suggérés à partir de la mise en situation

CHÔMAGE

"che"	"cher"	"chi"	"cho"	"chu"
chagrin	riche	chicane	chagine	chute
achat	chemise	chiquer	chac	chuchoter
chatouiller	chemin	chirurgie	chocolat	
chague	richesse		cachet	
			châneur	

"ché"	"chè"	
haché	achète	écho
bouchée	chèque	chaeur (coeur)
chéri		chlore
		chrome

. _____ .

Choisis ce ou se
Exemple: Ce travailleur est en chômage.
Il se cherche un emploi.

1. Il ___ décourage de chercher.
2. Il ___ retrouve sur le bien-être.
3. Il sait ___ que pensent les gens.
4. ___ n'est pas toujours vrai.
5. ___ sera difficile le mois prochain.
6. Les compagnies ne ___ plaignent pas.
7. Elle ___ demande ___ qui arrivera.
8. ___ groupe lui viendra en aide.
9. ___ n'est pas un cadeau.
10. Il a honte de ___ qui lui arrive.
11. Pourtant, ___ n'est pas sa faute.
12. On le tient responsable de ___ qui arrive.
13. Il voudrait ___ faire entendre.
14. Un jour, ___ sera son tour.
15. Elle sait ___ que c'est.

. _____ .

Choisis à ou a
Exemple: Il va à l'assurance-chômage.
Il a peur d'être sur le chômage.

1. Il y ___ 300,000 personnes en chômage au Québec.
2. C'est difficile de trouver du travail ___ St-Alphonse ou ___ Rawdon.
3. Avez-vous droit ___ l'assurance-chômage.
4. Au Québec, le chômage ___ augmenté entre 1979 et 1980.
5. Les travailleurs sont mis ___ pied.

Sur un groupe de 9 participants, par exemple:
trois sont déjà membres de la coopérative;
trois vont le devenir à la fin de l'atelier;
et enfin, les trois autres ne participeront pas au groupe local, mais ils assistent parfois à des fêtes organisées par la coopérative.

8. LES PERSPECTIVES

Il nous faut mieux structurer la démarche sur l'ensemble des ateliers pour qu'elle soit plus progressive. A propos des thèmes notamment, une meilleure progression logique de l'un à l'autre augmenterait l'impact.

Le libellé des thèmes de même que le choix fait doit s'appuyer sur une connaissance plus approfondie de la culture populaire. Le problème en effet, n'est pas qui choisit le thème, mais bien plutôt sa correspondance au quotidien et sa traduction concrète.

9. LES QUESTIONS EN VRAC

A propos du recrutement.

Dans certains endroits, par exemple, Ste-Julienne, Rawdon, St-Alphonse, ce sont les membres de la coopérative dans les groupes locaux qui font le recrutement. C'est le moyen le plus efficace.

A part ce moyen, nous envoyons des communiqués aux journaux locaux, à la radio, aux caisses populaires. Nous allons rencontrer ces gens.

Sur 40 personnes qui nous sont référées, 30 ont besoin des ateliers d'alphabétisation; 15 sont intéressées et finalement, 10 viennent.

C'est tout un travail.

Sur l'horaire des rencontres.

Deux fois la semaine, trois heures chaque rencontre. L'horaire est décidé d'un commun accord avec les participants. Parfois, le matin, parfois l'après-midi ou le soir. Mais une fois l'horaire décidé, il demeure constant.

Une condition: que les rencontres soient séparées par une journée au moins.

Sur les lieux de ces rencontres.

Parfois au sous-sol de l'église; parfois dans la salle municipale. Les locaux ne sont pas toujours adéquats.

Sur le temps nécessaire à une intervention.

En moyenne, chaque participant suit trois sessions.

A propos de la "résistance" ou de la surprise des participants qui souvent s'attendent à un enseignement traditionnel, magistral même.

Au début, nous proposons différentes activités pour développer la confiance et un esprit de groupe.

Par exemple, les participants et les animateurs se présentent de façon impliquante émotivement. Les participants se questionnant deux à deux à partir de questions comme: d'où on vient?; qu'est-ce qu'on fait dans une journée? L'un présente l'autre.

Après cette première activité une discussion s'amorce autour des "pourquoi on n'a pas appris et pourquoi on veut apprendre".

Après nous passons un contrat avec eux autres; nous allons apprendre à lire et écrire, réfléchir sur soi et sur ce qui se passe autour de nous, faire connaître la coopérative.

A cette étape, il n'y a guère de contestation. Alors les ateliers démarrent. Lentement. Pas de thèmes menaçants. D'abord bien établir un climat de confiance.

Nous devons nous impliquer autant qu'ils le font. En effet, si nous leur demandons de nous parler de leur vécu, il nous faut faire pareil. Sinon, ça ne va pas, l'échange est inégal.

Sur la manipulation des participants qui sont "embarqués" dans ce processus.

De la manipulation, il y en a toujours et partout. Quand il ne semble pas en avoir, c'est simplement qu'elle est camouflée... et encore plus dangereuse.

Il faut choisir: <u>ou bien</u> on privilégie le statu quo et on veut que ça reste comme c'est présentement. L'assisté social est et restera assisté social!

ou bien, on est contre le statu quo et on oriente notre pédagogie dans ce sens, pour que les gens concernés prennent en main leur situation et la changent.

Notre choix est très clair! On veut favoriser le regroupement des participants pour modifier leur position de faiblesse actuelle et la transformer en position de force.

L'ensemble des textes comprend:

I Les premiers contenus; textes produits durant la première année du dossier alphabétisation.

1 – Les premiers mots.
2 – Le texte du 8 mars 1980 : une approche pédagogique pour l'alphabétisation.
3 – L'apprentissage du code par Pierre, Jean, Jacques.
4 – Les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation.
5 – Épisodes de vie pédagogique ... en caricatures.

II Les méthodes d'alphabétisation: une épineuse question.

1 – L'analyse critique et la discussion.
2 – Les douze (12) fiches descriptives.

III Un développement pédagogique en alphabétisation: vers une alphabétisation interactive.

1 – Les concepts angulaires à une alphabétisation interactive : hypothèse et corollaires.
2 – Méthodologie pour une alphabétisation interactive.
3 – Une pratique d'alphabétisation interactive : dix (10) scénarios.

IV Le perfectionnement pédagogique des intervenants en alphabétisation: compte-rendu de rencontres provinciales.

1 – Approche globale et dynamique et alphabétisation décentralisée, par Yvon Rodrigue, C.S. Lac Témiscamingue.
2 – Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants, par Aloyse Freitag, MIQ.
3 – Le développement de la pensée critique, par Micheline Laperrière, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
4 – Le travail sur un thème, par Cécile Vanasse et Odette Paradis, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
5 – Alphabétisation-conscientisation, une entrée dans un réseau de solidarité par Yvan Comeau, Coopérative des services multiples de Lanaudière.

V La pré-alphabétisation et l'utilisation des bénévoles en alphabétisation: le point de vue de la pédagogie.

1 – La pré-alphabétisation : les leçons de deux (2) années d'intervention.
2 – Les bénévoles en alphabétisation : problème de fond et situation de fait.

VI L'évaluation de l'intervention en alphabétisation: résultats atteints et stratégies de formation. Bilan de deux années.

1 – La cible est visée dans le mille ! ...
2 – Et bientôt vient le temps d'évaluer un projet d'alphabétisation : comment faire.
3 – Après avoir regardé tout le monde, nous nous regardons enfin.

8283-786

38-1240